

PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ESTUDO DA POLÍTICA FORMATIVA DO DOCENTE NA ACIDES

*José Jailton Siqueira de Melo¹
Waldênia Leão de Carvalho²
Bênoni Cavalcanti Pereira³
Maísa Cavalcanti Pereira⁴*

RESUMO

A prática da docência no âmbito da Educação Corporativa, atualmente é vista como um elemento-chave no Estado de Pernambuco. O estudo da política de formação desses profissionais para exercerem o papel docente, considerando a formação e o perfil como professor/formador, permite a construção de um docente que responda uma dupla demanda: a consolidação de uma prática docente para profissionais não licenciados e a adequação das propostas pedagógicas para o exercício da atividade profissional. A formação constitui uma condição primordial para um desempenho satisfatório nas ações formativas na aprendizagem corporativa, contribuindo no perfil do profissional que se deseja afirmar. Este estudo teve por objetivo investigar a política de formação dos profissionais da Academia Integrada de Defesa Social (ACIDES) para exercerem o papel docente. Tendo como metodologia empregada a pesquisa qualitativa e quantitativa, descritiva bibliográfica, seguido por uma investigação com aplicação de questionário e culminando na apresentação dos resultados obtidos. Por fim, podemos concluir, inicialmente, que é necessária uma avaliação dos processos de ensino, principalmente no que se refere à política de formação dos professores/formadores, responsáveis pela formação e capacitação dos profissionais de segurança pública e defesa civil.

Palavras-chaves: Educação corporativa; Política Formativa; Papel Docente.

¹ Tenente-Coronel do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco. Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco. Email: jailtonsiqueira79@gmail.com

² Professora Doutora pela Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ).

³ Tenente-Coronel da Polícia Militar de Pernambuco. Doutorem Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

⁴ Doutora em Inovação Terapêutica, pela Universidade Federal de Pernambuco, em cotutela com Universidade de Paris-Sorbonne IV.

TEACHING PRACTICE IN CORPORATE EDUCATION: STUDY OF THE TEACHER'S FORMATIVE POLICY IN ACIDES

ABSTRACT

The practice of teaching in Corporate Education is currently seen as a key element in the State of Pernambuco. A study of the training politics of these professionals to exercise the teaching role, considering the formation and profile as teacher / trainer, allows the construction of a teacher that responds to a double demand: the consolidation of a teaching practice for unlicensed professionals and the adequacy of pedagogical proposals for the exercise of professional activity. Training is a precondition for a satisfactory performance in the formative actions in corporate learning, contributing to the profile of the professional that wishes to affirm. This study aimed to investigate the training policy of the professionals of the Integrated Academy of Social Defense to exercise the teaching role. The methodology used was qualitative and quantitative research, bibliographic descriptive, followed by an investigation with application of questionnaire and culminating in the presentation of the results obtained. Finally, we can conclude, initially, that an evaluation of the teaching processes is necessary, especially with regard to the policy of training of teachers / trainers, responsible for the training and qualification of professionals of public security and civil defense.

Keywords: Corporate Education. Training Policy. Teaching Paper.

Artigo Recebido em 01/07/2022 e Aceito em 30/08/2022

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema principal a prática da docência no âmbito da Educação Corporativa do Estado de Pernambuco, desenvolvida através da Academia Integrada de Defesa Social (ACIDES), Escola Corporativa da Secretaria de Defesa Social do Estado de Pernambuco. Ele tem como base a análise da política de formação dos profissionais que exercem o papel docente nas escolas⁵ que fazem parte da ACIDES e as contribuições para a prática pedagógica. Considerando inicialmente que o tema carece de discussões permanentes no cenário Acadêmico, buscar-se-á no trabalho realizar um estudo do perfil desses profissionais, fazendo um paralelo ao que preconiza os teóricos do eixo.

Considera-se ainda relevante compreender qual o papel a ser desempenhado por estes profissionais e como essa prática vem sendo desenvolvida ao longo do trabalho que desenvolve nos espaços de formação. Pensar a formação e a capacitação desses profissionais é reconhecer as influências postas pelas políticas nacionais e estaduais para o desenvolvimento das ações formativas, interferindo, diretamente, no desempenho de suas atividades e principalmente no aproveitamento por parte do corpo discente.

Faz-se necessário reconhecer que a educação corporativa é hoje uma realidade dentro do debate da formação profissional no Brasil, para tanto se busca uma investigação mais aprofundada sobre a temática, através de uma revisão na literatura que trata da temática como premissa, bem como analisar os dados neste artigo, coletados juntos ao corpo docente da ACIDES, Academia responsável pela formação dos profissionais de segurança pública

⁵ Na Polícia Militar, Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), *Campus* de Ensino Metropolitano I e Academia da Polícia Militar do Paudalho (APMP), *Campus* de Ensino Mata, na Polícia Civil, Academia de Polícia (ACADEPOL), *Campus* de Ensino Recife, no Corpo de Bombeiros, Academia de Bombeiros Militar do Guararapes (ABMG), *Campus* de Ensino Metropolitano II.

do Estado de Pernambuco.

O trabalho teve uma atenção especial à análise do perfil profissional daqueles que atuam como docentes/formadores na ACIDES e as principais contribuições de teóricos para subsidiar essa prática pedagógica, detentora de uma série de especificidades. Neste sentido, se acredita na premente necessidade de exercitar uma reflexão podendo assim apontar-se novos rumos na educação corporativa estadual, a partir da ampliação do arcabouço teórico e seus desdobramentos na prática, resultando ainda em questionamentos e inquietações, novas possibilidades e desafios.

2. EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA ATUALIDADE

A Educação Corporativa no Brasil surgiu na década de 90 com a ideia de *Treinamento e Desenvolvimento*, preocupando-se simplesmente com o desenvolvimento das habilidades do trabalhador para a realização de suas atividades. Após alguns anos, ela passa a agregar elementos como a preocupação com a Instituição. Vargas e Abbad, (2006) apresentam avanços no conceito, caracterizando a educação corporativa como toda ação focada no desenvolvimento de competências profissionais para a consecução dos objetivos organizacionais, envolvendo a organização em todos os níveis.

Por meio dessa definição se compreende que um programa de formação que almeje a qualificação deve abrigar um conjunto de ações coordenadas por uma organização (PILATI, PORTO E SILVINO, 2009). Assim, toda Instituição que busca o melhoramento do desempenho das suas metas, deve iniciar com um programa de valorização profissional, tendo a educação como pilar, envolvendo toda comunidade acadêmica, professores, alunos/profissionais e gestores.

Neste contexto, as práticas pedagógicas utilizadas por estes docentes na Educação Corporativa no contexto andragógico, que tem como público alvo

profissionais adultos passa a ser questionada, discutindo-se, sobretudo, as especificidades desta etapa da educação profissional e formal.

No caso do Governo de Estado de Pernambuco, por exemplo, observa-se que há uma atenção ao modelo que considera as especificidades do trabalho com adultos. O estado adotou uma política de Educação Corporativa, em 2010, sustentado em um conjunto de legislações que permitem a inserção das instituições nesse modelo formativo, culminando na publicação do Decreto Estadual 35.408, de 09 de agosto de 2010, que instituiu no âmbito do Poder Executivo Estadual, o Programa de Educação Corporativa, cuja finalidade foi coordenar a gestão do conhecimento, de modo a proporcionar uma articulação coerente com as competências individuais e organizacionais dos servidores que integram cada órgão e entidade do Poder Executivo Estadual, visando ao aprimoramento da gestão pública (PERNAMBUCO, 2010) e o desenvolvimento dos profissionais.

Reconhecesse que há uma legislação vigente lastreando, na qual instituiu um Programa de Governo dedicado a desenvolver ações na linha da educação corporativa, não elimina a observação das limitações em relação ao ordenamento legal, uma vez que está centrado na introdução da Educação Corporativa no Estado, e não em outros documentos legais que apresentam diretrizes para sua implantação, na medida em que se faz necessário um maior detalhamento da execução desta política, no que se refere à formação dos profissionais que irão exercer esse papel docente no âmbito das escolas formadoras responsáveis por esse desenvolvimento.

Quando adicionamos a este debate o conceito de Universidade Corporativa, com ideais da busca da gestão do conhecimento, como bem retrata Éboli (1996) ao afirmar que a missão de uma Universidade Corporativa deve ser muito mais ampla e desafiadora, formando e desenvolvendo os talentos humanos na gestão dos negócios, promovendo a geração, assimilação, difusão e aplicação do conhecimento, através de um processo de aprendizagem ativa e contínuo, as questões que envolvem a ideia de

educação corporativa se tornam ainda mais inquietantes.

Buscando trilhar esses novos rumos da educação corporativa a nível nacional, o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), representado neste ato pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), produziu a versão atualizada da Matriz Curricular Nacional (MCN) 2014, a qual teve como objetivo traçar um norte teórico-metodológico na orientação das Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública e Defesa Civil, documento este que carece de uma atualização, tendo os movimentos cíclicos na área da educação. Assim, a formação de docentes, deverá possuir princípios que “possibilitem disseminar referenciais das políticas democráticas de segurança pública e alimentar o diálogo enriquecedor entre as diversas experiências” profissionais de toda comunidade acadêmica (BRASIL, 2014, p. 39).

Com base nessa nova visão, afirmamos que a formação de docentes que atuam na educação corporativa deverá incentivar a transformação nos ambientes educacionais, aliando-se às políticas públicas desenvolvidas no âmbito do governo estadual, favorecendo assim o desenvolvimento das competências profissionais em todos os níveis, direcionando-os para o cumprimento dos objetivos da Instituição.

2.1 Competências e habilidades para o exercício da docência

A ACIDES criada através do Art. 46 da Lei Complementar nº 066, de 19 de janeiro de 2005, com o objetivo de preparar o ingresso, formação e aperfeiçoamento das autoridades policiais civis, servidores policiais civis, militares e bombeiros militares, policiais civis do seguimento de polícia científica, (PERNAMBUCO, 2005), foi regulamentada através do Decreto nº 28.486, de 17 de outubro de 2005, e em 22 de agosto de 2009.

Possui também um cadastro estadual de especialistas no conhecimento e no ensino de temas relativos à defesa social e de defesa civil, a qual encontra amparo na Portaria 2183, de 19 de agosto de 2009. Segundo a

referida portaria, para os instrutores/professores integrarem o corpo docente devem possuir cadastro atualizado dos respectivos currículos na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com validade de dois anos da última atualização, bem como possuir um dos seguintes cursos:

- (I) Curso de Formação de Facilitadores de Aprendizagem fornecido pelo Instituto de Recursos Humanos do Estado de Pernambuco; (II) Curso de Pedagogia ou licenciatura; (III) Curso de pós-graduação em Formação de Educadores; ou, (IV) Curso de Formação de Formadores EAD/SENASP. (PERNAMBUCO, 2009).

Observa-se a preocupação em definir os pré-requisitos através do currículo dos profissionais, principalmente no que se refere ao domínio dos conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos pedagógicos didáticos. Percebe-se a ressonância da ideia no pensamento de Tardif (2002, p. 36) que diz: “a prática dos docentes compõem-se de diferentes saberes, entre os quais são mantidas diferentes relações: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e os saberes experienciais”, os quais deverão estar presente no levantamento desses componentes.

Partindo para a dimensão profissional, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho, de 2002, descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Associando ao nosso contexto de professor/formador, uma vez que a atuação dos nossos docentes é voltada para a formação de profissionais, resgatamos a atribuição dos professores, os quais devem ensinar:

[...] a jovens e adultos conhecimentos teóricos e práticos de uma área profissional; planejar o trabalho docente; avaliar a aprendizagem e o ensino; realizar pesquisas das mudanças no seu campo de ensino para transformar esse conhecimento em aulas e situações laboratoriais; desenvolver recursos didáticos, produzir registros escritos e gráficos; trabalhar com higiene e segurança e promover educação ambiental; podem realizar trabalhos técnicos e de assessoria e no exercício das atividades mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas. (BRASIL, 2002).

Nessa perspectiva, de acordo com a CBO, há uma delimitação de perfil e competência mínima para o exercício da docência profissional Altet (2001, p.26) ao falar desse profissional, diz: “profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”. Na educação corporativa, se faz necessário à análise a partir de diversos modelos, dentre os quais esse professor profissional deve ser capaz de:

- analisar situações complexas, tomando como referências diversas formas de leitura; - optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e as exigências éticas; - escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; - adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência; - analisar de maneira crítica as suas ações e seus resultados; - enfim aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira (PERRENOUD, 2001, p.12).

O professor/profissional deve estimular os aprendentes a ter consciência da qualidade da própria aprendizagem e de sua produção. Para isso, deve estimulá-los a analisar situações concretas e hipotéticas e a conceber, com o auxílio do docente, um projeto pessoal de formação. É necessário que o professor proporcione a vivência de situações práticas diversificadas onde o discente observe a si mesmo e ao seu grupo de trabalho, experimentando a reflexão e a análise entre a própria percepção e a dos docentes a seu respeito, o que, de acordo com Perrenoud (2001), o auxilia na análise de atitudes, de valores e de papéis sociais, além de propiciar esclarecimento e revisão, oferecendo ao discente a possibilidade de tomar consciência de suas necessidades e motivações de suas ações e, a partir daí, conceber um projeto pessoal de formação, transitando de uma simples aquisição de saber-fazer para uma formação que leve a uma identidade profissional.

Sendo assim, considerando para o desenvolvimento de um profissional reflexivo, se faz necessário verificar a base dos conceitos de aprendizagem, de ensino e de pedagogia. Belair (2001) organiza em cinco campos as competências a serem desenvolvidas: (I) as relativas à vida da classe; (II), as necessárias às relações com os alunos; (III) as ligadas às disciplinas

ensinadas; (IV) as exigidas pela sociedade e; (V) as que são inerentes à pessoa. E para tanto que se formem profissionais reflexivos, é necessária uma educação que conte com uma maior interação com esses profissionais, favorecendo a descoberta e a construção de seus próprios esquemas de ação e modelos de ensino Carbonneau & Hetá (2001). Não se tendo modelos de profissionais, Baillauques (2001) propõem levar em conta as representações e pressupostos pautados numa formação centrada nas competências, a serem construídas na formação de um projeto pessoal.

Considerando também características inerentes aos professores profissionais, baseadas nos trabalhos de sociologia e pedagogia, Charlier (2001), considera que deve possuir uma abordagem que combina os dois tipos de funcionamento: uma aplicação de rotinas e as tomadas de decisão, que serão trabalhados em três momentos, na fase de planejamento, no tratamento racional da informação e no momento da interação em sala de aula. É a articulação entre os esquemas de ação e repertório de rotinas disponíveis que definiram as competências do professor reflexivo. Dessa forma, “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. (ANASTASIOU, 2004, p. 3)

Considerando ainda essa instabilidade na construção do conhecimento, as competências para ensinar no século XXI devem ser trilhadas “na metodologia dialética”, devendo o docente propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, “organiza os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas, flexibilizadas pelas necessárias rupturas, através da mobilização, da construção e das sínteses, sendo essas a serem vistas e revistas, possibilitando aos estudantes sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação” (ANASTASIOU, 2004, p.3).

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Num contexto de educação corporativa o professor profissional deve ir além de desenvolver habilidades e competências específicas para o exercício do papel docente, é necessária uma formação voltada para o cumprimento dos objetivos Institucionais, nessa perspectiva, a sua formação perpassa pela sua experiência no exercício da função, bem como pela formação acadêmica e continuada dentro da corporação ao qual faz parte. Nessa lógica, esse profissionalismo deve considerar um processo de racionalização dos conhecimentos postos em prática, somados às práticas que se mostraram eficazes em cada situação (Altet, 2001). O autor propõe uma formação dos professores “a partir da prática, para que haja uma reflexão sobre as práticas reais”, seguida de três processos diferentes: formação, ação e pesquisa.

Tendo como base essa premissa e análise dos perfis desses potenciais professores/formadores, as Instituições podem investir em programas para a formação e o desenvolvimento desses profissionais que exercem ou exerceram o papel docente, os quais se destacam no desempenho das suas funções e capacitá-los para serem multiplicadores dessas práticas. Uma vez que esse conhecimento profissional aliado à prática pedagógica sistematiza as relações de ensino aprendizagem, facilitando a construção do novo, nesse sentido Perrenoud sustenta essa competência profissional dizendo, que.

[...] uma parte considerável da ação pedagógica estaria fundamentada, não de imediato sobre os conhecimentos, mas sim sobre o *habitus* - um conjunto estruturado de esquemas de percepção, avaliação, decisão e ação, através do qual somos capazes de enfrentar uma grande diversidade de situações cotidianas (PERRENOUD, 2001, p.162).

É importante ressaltar conforme Libâneo (2015, p. 639) que a formação dos profissionais que desempenham o papel de professor/formador, deve prover uma “vinculação da didática aos conteúdos específicos e a uma compreensão mais clara do seu papel” orientando os processos de ensino

aprendizagem. Além de formação, as temáticas e os planos devem estar orientados à melhoria do desempenho profissional, estratégias de ensinagem baseada no perfil do aprendente e conteúdos programáticos e objetivos que visam à melhoria da produção e prestação do serviço.

No tocante à formação observa-se que o Governo Federal, através da SENASP recomenda aos Órgãos de Segurança Pública dos Estados à busca pela capacitação pedagógica dos docentes que formam o quadro de professores de seus cursos. Além das capacitações nas temáticas específicas, as unidades federativas devem estimular os professores a participarem de programas de especialização, mestrados e doutorados com o objetivo de atender as exigências estabelecidas para o credenciamento das Instituições e o reconhecimento dos cursos pretendidos, mais uma forma de melhorar o perfil e a formação dos docentes do ensino profissional.

Nesse sentido, a melhoria desse perfil pode ser pensada inicialmente através da capacitação continuada dos professores que compõem o quadro de professores da ACIDES, levando-os a refletir sobre as práticas pedagógicas, entendendo-as em seus pressupostos, seguindo as orientações das doutrinas e alinhamentos dos que fazem a Academia. Pensar nessas questões nos remete a retornar acerca das reflexões propostas por Perrenoud, que diz:

[...] o paradigma reflexivo é um emblema da profissionalização, entendida como um poder dos professores sobre seu trabalho e sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades. Essa forma de profissionalização, naturalmente, não pode se desenvolver contra as instituições. Mas elas só se manifestarão se um crescente número de professores assumirem-se como profissional reflexivo. (2002, p. 216).

É importante ressaltar que, para realizar a integração pretendida na formação dos profissionais que fazem a segurança pública e a defesa civil no Estado através da ACIDES, mudanças nos métodos de ensino são decisivas, incluindo “o rompimento com práticas docentes conservadoras e exigência de espaços para a reflexão e discussão” sobre algumas das recomendações propostas pela Matriz Curricular Nacional (MCN) da Secretaria nacional de

Segurança Pública, (BRASIL, 2014, p. 59), uma vez que doutrinas e práticas do ensino nas áreas de segurança pública e civil estão em constantes mudanças, refletindo num dinamismo que também deve ser acompanhado pelo professor/formador.

As práticas de ensinagem propostas pelo estudo da MCN, 2014, não é definição de modelos a ser copiado pelos professores/formadores, mais sim, com base nas contribuições de Perrenoud (1999), sugerir um caminho a ser seguido e praticado conforme os planos de ensino consolidados, considerando, os conhecimentos prévios dos aprendentes, os conteúdos, recursos, não deixando de lado a reavaliação dos processos:

A mobilização para a aprendizagem deve ser guiada pelo interesse, busca.

de conhecimento e pela articulação com a realidade, tendo como referência necessidades e interesses institucionais e pessoais e a análise do conhecimento anterior para a reformulação de conceitos, ações e atitudes. A desconstrução/reconstrução do conhecimento deve se dar pelo

desenvolvimento da capacidade para análise, síntese, crítica e criação, a partir da exploração de diferentes situações vivenciadas na realidade e da reflexão sobre a ação. A avaliação da própria ação e produção (pelo discente) deve acontecer a partir da reflexão sobre as ações e sobre os resultados alcançados, identificando avanços, reproduções e retrocessos. (BRASIL, 2014, p. 60)

Enquanto a metodologia norteia a direção a ser seguida pelos percursos interdisciplinares, as estratégias de ensino possibilitam a organização de ambientes de aprendizagem de modo mais significativo, relacionados às situações práticas vivenciadas pelos profissionais da área de Segurança Pública, devendo ser vivenciada e praticada durante a formação dos professores, permitindo que o docente especialista possa optar pela estratégia mais adequada e que favoreça a reflexão diante do aprendizado.

Tendo como referência os princípios que fundamentam a MCN e os objetivos das Ações Formativas para os Profissionais da área de Segurança Pública, nas diversas etapas como o planejamento e avaliação das aulas. Assim,

[...] o professor que atua nas ações formativas dos profissionais da área de segurança pública deve estar atento para que as atividades selecionadas possam ajudar os alunos a serem profissionais reflexivos, que utilizam a autonomia intelectual e sejam capazes de “transferir conhecimentos”, adaptando-se a diversas situações profissionais e a novas situações (Cordeiro e Silva, 2006, s.p.).

Nessa mesma direção as Estratégias de Ensino propostas por Anastasiou, a formação deve propor ao professor uma postura reflexiva e construtivista, uma vez que “ao escolher e efetivar uma estratégia o professor propõe aos alunos a efetivação de diversas operações mentais, num processo de crescente complexidade do pensamento” Anastasiou (2004), para tanto apresenta algumas técnicas que poderão ser utilizadas na construção desse profissional: *Aula Dialogada; Resolução de problemas: Simulação (Role Playing); Portfólio: Estudo de Casos; Tempestade Cerebral; Lista de tarefas (Job Aids); Painel de Discussão; Discussões em Grupos; Discussão Dirigida; Debate Cruzado; Grupo de Vivência ou Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO); Brainstorming e Brainwriting; Demonstração ou Aula Prática.*

Como exposto, o professor possui uma gama de estratégias e técnicas que deverão ser selecionados de acordo com o perfil do grupo a ser trabalhado, conteúdo, objetivos, recursos, dentre outros aspectos e em função da necessidade de atender a este papel, o professor precisa se constituir no profissional reflexivo [da reflexão na ação], tendo “a reflexão como fundamento de suas práticas, considerando-se que aquilo que o professor tem como o significado de educação, determina o que o professor faz em suas práticas pedagógicas”. (PERRENOUD, 2002, p. 13)

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.

Contudo, a política de formação profissional para o exercício da docência, deve visar o desenvolvimento das competências e habilidades, perpassando pela escolha de técnicas e estratégias, a fim de que aprendam,

ele e os alunos, a ver e a analisar; aprender a falar e a ouvir, a escrever e a ler, a explicar; aprender a fazer; aprender a refletir e a transposição didática na formação profissional. Para aprender a ver e analisar, Perrenoud (2001) orienta o professor inicialmente a imergir na sala de aula e com base nas observações e contribuições vindas do grupo em questão é preciso “compará-las e conservá-las”. Daí como desenvolver essa “metacompetência de saber – analisar”. Para aprender a analisar é necessário relacionar “os elementos envolvidos”, “as variáveis de uma situação”, relacionando-as aos “mecanismos subjacentes, às lógicas de funcionamento” (Altet, 2001, p. 28-35).

Para aprender a falar e a ouvir e a ler, a explicar, é preciso ter um olhar clínico no objeto de estudo, “não basta observar e analisar”, “carece de uma interação para construir e confrontar elementos” analisados. Nesse sentido impôs duas condições básicas e complementares:

[...] dominar rapidamente o *savoir-faire* de base que permita uma comunicação precisa e formadora para além do julgamento normativo ou da impressão vaga; contar realmente ou por escrito o que se viu ou se fez para que os outros tenham acesso a isso exige um aprendizado específico (BELAIR, CARBONNEAU & HEU, 2001, p.). - respeitar um código ético e assegurar o funcionamento de um contrato que garanta a integridade das pessoas em causa, professores ou formadores de terreno observados, estudantes, animadores do mecanismo; a análise de práticas, o trabalho sobre histórias de vida e casos, a escrita clínica levam, de fato, a manejar substâncias explosivas (CIFALI & FAINGOLD, 2001, p.).

O professor também deve aprender a fazer. Isso significa uma orientação que o professor na realidade deva possuir o domínio do que se quer ensinar e não em busca de uma conduta de sobrevivência arriscando técnicas num terreno desconhecido. Nesse sentido, as escolas de formação devem buscar um programa de formação continuada voltado para professores, com maturidade profissional, construída no “terreno prático” e nos *Campi* de formação que fazem parte da Academia.

Outra questão transversal a ser levantada é a necessidade de o professor aprender a refletir. Sobre isso, Perrenoud (2001) considera que para um professor profissional aprenda a refletir, deve “acima de tudo, aprender a

refletir sobre sua prática, não somente a *posteriore*, mas no momento mesmo da ação”, de modo que a reflexão esteja presente em todo o momento da aula, avaliando as reações, o aprendizado, e principalmente, a prática do professor pelo professor.

Por fim, para Perrenoud (2001) a formação de professores/formadores profissionais deve transpor a didática, “não bastando ensinar os saberes profissionais”. Nesse contexto, os professores devem ter ciência dessa transposição didática, mas aqueles que formarão os professores têm uma atitude mais ampla de interpretação, de conceitualização de práticas de referência e de competências que elas mobilizam.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para identificar o perfil dos profissionais que atuam na docência nos cursos de formação da ACIDES, foi aplicado questionário com 66 (sessenta e seis) docentes que fazem parte do Cadastro Estadual de Especialistas da ACIDES, buscando a argumentação teórica, o perfil atual e as concepções de docência dos professores. O formulário foi enviado eletronicamente através de caixa postal eletrônica (email), observando as normas atinentes à pesquisa científica. Sendo apresentadas após uma breve introdução dos objetivos e relevância da pesquisa através do roteiro acima, ficando o pesquisado livre para responder ou solicitar esclarecimentos, ou mesmo não responder caso desejasse. As respostas teriam como base a prática do docente e as suas concepções de ensinagem. Utilizou-se das seguintes questões: I - Você tem acesso e consulta os Planos de Curso e Disciplinas institucionalizadas pela ACIDES? II - Ao elaborar os seus Planos de Aula, quais pontos são considerados relevantes para essa construção? III - Quais as estratégias e recursos são mais utilizados e o que você julga importante para a escolha dessas ferramentas?, IV - Como você avalia sua prática como docente no âmbito da ACIDES? Quais são as maiores dificuldades e facilidades? Dificuldades e facilidades? V - Como você avalia a construção de

conhecimento no âmbito da formação profissional e continuada oferecida pela ACIDES? Quais são as maiores dificuldades e facilidades? VI - O que você considera necessário para uma prática da docência mais reflexiva e construtivista?

Na definição do perfil por amostragem aleatória, o Corpo Docente da ACIDES, apresentou experiência profissional bastante evidenciada, uma média de 16 anos de serviço na Corporação e uma experiência de docência aproximada de sete anos; a maioria, 83% dos docentes são do sexo masculino e as mulheres, minoria, considerando o contingente ativo na Instituição e a natureza das funções. No tocante a experiência fora da Academia, 75% tem a vivência em outras Escolas, representando um ótimo quadro de ligação com outras áreas, essa experiência é evidenciada pela especialização dos docentes, indicando uma escolarização de especialista de 58%, dentre estes 5% mestres e 24% na área de licenciatura e educação. Contudo, para um contexto de Universidade Corporativa, observa-se a carência de um programa de capacitação mais efetivo, considerando que a LDB, no seu Inc. II do Art. 52, prevê um terço do corpo docente, pelo menos, deverá possuir a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

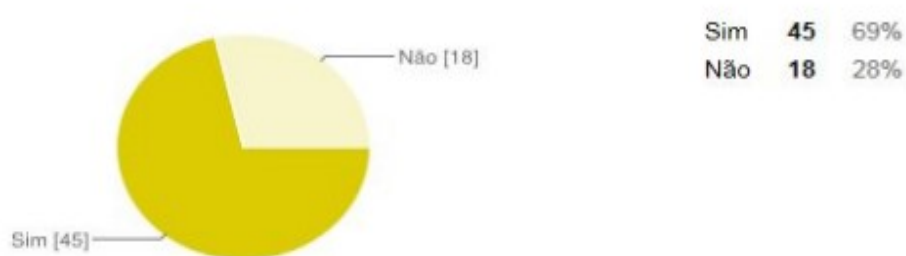
Para uma análise mais adequada das respostas foram criadas categorizações, inspiradas em outras pesquisas perceptivas, com ênfase na investigação proposta por Gonçalves (2011) e Lakattos (1998, p.98). Nesse sentido vamos aos resultados alcançados.

O papel do professor formador tem como base as suas concepções, habilidades e competências construídas a partir das suas experiências de vida e do seu amadurecimento profissional, de modo que ao entendermos este papel nos ajudará a desenvolver uma melhor prática docência e conseqüentemente a educação corporativa.

Para a primeira pergunta do questionário, foi observado quantitativamente que 28% dos professores não têm acesso ao Planejamento dos Cursos Institucionalizados pela ACIDES, ao responder: “Você tem acesso

e consulta os Planos de Curso e Disciplinas institucionalizadas pela ACIDES?”. O que representa certa autonomia na definição dos conteúdos e objetivos institucionais a serem abordados, acarretando desvios na formação profissional. Logo, com base nos Planejamentos Pedagógicos, os docentes devem incentivar a transformação nos ambientes educacionais, aliando-os aos objetivos da Instituição, desenvolvendo as competências profissionais em todos os níveis, direcionando-os para o cumprimento das funções com base na resolução de problemas.

Figura 1 - Gráfico de Acesso ao Planejamento dos Cursos no âmbito da ACIDES



Fonte: Elaboração dos autores

A segunda pergunta, “Ao elaborar os seus Planos de Aula quais pontos são considerados relevantes para essa construção?”, resultou em respostas que estão numericamente consolidadas no gráfico a seguir:

Figura 2 - Gráfico de Pontos considerados importantes na elaboração do Plano de aula



Fonte: Elaboração dos autores

A partir dos dados coletados, podemos considerar que os professores da Academia elaboram os seus planos com foco nos conteúdos e objetivos, caracterizando uma aprendizagem por ministração, com foco no ensino e não na relação ensino-aprendizagem, e não por construção do conhecimento. Não sendo considerado evidenciado o conhecimento anterior ou perfil do público-alvo. Quando na realidade propomos um professor com perfil mais reflexivo que vise o desenvolvimento de habilidades e competências, que durante o processo de ensinagem a articulação com a realidade, tendo como referência necessidades e interesses institucionais e pessoais, como base a análise do conhecimento anterior do aprendente para a reformulação de conceitos, ações e atitudes.

A terceira pergunta, “Quais as estratégias e recursos são mais utilizados e o que você julga importante para a escolha dessas ferramentas?”, resultou

em respostas que estão categorizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Estratégias e Recursos mais utilizados nas aulas dos docentes

Estratégias	Quantidade	Recursos	Quantidade
Aula Dialogada	14	Data Show	09
Estudo de Caso	09	Variação do Ambiente	04
Seminário	05	Documentos/Revistas/Jornais	03
Tempestade de Ideias	04	Filmes	03
Dinâmicas de Grupo	04	Equipamentos da Corporação	02
Aulas Práticas	03		
Estudo Dirigido	03		
Outros	08		

Fonte: Elaboração dos autores

Ao analisar os dados acima, o que mais chamou a atenção foi à falta de conexão entre as respostas das estratégias em relação aos recursos, bem como as justificativas apresentadas para a importância das ferramentas em favorecimento do ensino aprendizagem. É fato que cerca de 30 a 40% julgaram importante o público-alvo e o conhecimento prévio do aprendente e 20% a simulação de situações que aproximasse mais os profissionais da realidade. Logo a carência de alinhamento entre a análise prévia do perfil do aluno, o conhecimento dos conteúdos e objetivos, com os Planos de Disciplina fica cada vez mais evidente. É importante essa análise crítica, uma vez que a sistematização favorece em sala de aula a criação de ambiente reflexivo, o qual visa à resolução de problemas e produção de um serviço de qualidade num contexto corporativo.

As análises de duas perguntas não poderiam estar dissociadas, considerando que ambas contribuem na reflexão do papel da educação corporativa e das relações/associações que as envolvem. As questões “Como

“você avalia sua prática como docente no âmbito da ACIDES? Quais são as maiores dificuldades e facilidades? Dificuldades e facilidades? e Como você avalia a construção de conhecimento no âmbito da formação profissional e continuada oferecida pela ACIDES? Quais são as maiores dificuldades e facilidades?” permitem ter uma visão mais ampla.

E para finalizar a análise dos resultados fora perguntado aos docentes avaliados, “O que você considera necessário para uma prática da docência mais reflexiva e construtivista?”, as respostas foram bem diversificadas, porém bastante significativas, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 2 – Necessidades para uma Docência reflexiva e construtivista

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Capacitação dos professores	12	35%
Categoria 2: Participação da comunidade nas decisões	07	20%
Categoria 3: Infraestrutura e recursos	05	20%
Categoria 4: Investimento em capacitação	04	14%
Categoria 5: Oficinas/palestras voltadas a prática da docência	03	8%
Categoria 6: Valorização Profissional	03	8%

Fonte: Elaboração dos autores

Conforme é possível observar nos percentuais acima, a capacitação dos professores, segundo os participantes, seria a maior necessidade para uma prática da docência mais reflexiva e construtivista, o que nos sugere a busca por um programa de qualificação dos professores/formadores da ACIDES, de forma a possibilitar uma melhoria na postura do educador, onde pode ser visto na contribuição de um avaliado:

Capacitação para os professores/instrutores e obediência às cargas horárias mínimas exigidas para tais cursos o que é complicado haja vista, entre outros fatores a inexistência do PPP na acides desenvolvimento de uma metodologia direcionada para o incremento das competências no programa de formação de professores que permitam a obtenção de um pensamento e

de uma prática reflexiva, com a prática reflexiva, o docente aprende a partir do diagnóstico e interpretação da sua própria atividade, conduzindo-o à ideia de um conhecimento específico, implícito e pessoal, ligado à ação, que se manifesta diretamente no desempenho de suas ações educativas.

O que cada vez mais nos retrata que o docente também percebe essa falta de desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da docência. Outro avaliado nos reforça essas máximas, ao redigir:

Reflexão e construção são pressupostos científicos de pesquisadores, mas na ACIDES, o perfil dos discentes é moldado por interesse próprio, ou seja, o professor se qualifica primeiro (por conta própria) e depois se coloca à disposição da ACIDES para ministrar aula.

A uma necessidade urgente de investimentos, para a qualificação do Corpo Docente, visando o cumprimento do propósito da educação e dos mecanismos legais no estudo enfatizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente é importante enfatizar que a discussão da prática da docência no âmbito da Educação Corporativa Estadual, deverá está sempre sendo ressignificada e em construção, uma vez que o papel do professor/formador é dinâmico, levando em consideração os objetivos institucionais, o perfil dos aprendentes (conhecimentos prévios e experiências profissionais), o quadro do corpo docente atuante nas ações de formação e capacitação, as condições de trabalho, as propostas apresentadas através do programa de educação corporativa do estado, dentre outros fatores relevantes e intervenientes.

Entretanto, é necessária também uma ênfase na política de formação dos profissionais propensos a desenvolver as ações formativas e de capacitação continuada, uma vez que pressupõem mais investimentos e conforme Libâneo (2015, p. 647) afirma, um sistema de formação que assegure “relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a

epistemologia das ciências” onde deverá está sempre presente e de forma paralela os “conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos – didáticos”. Logo, essas ações devem estar presentes durante toda vida do profissional e do docente que se propõem a atuar como formador na perspectiva de transformar o profissional reflexivo.

Com base no acima proposto e nos conceitos de educação corporativos construídos juntos nesse trabalho, ficou evidente a necessidade da formação continuada dos professores, os habilitando para atuarem também como profissionais formadores, sabendo definir quais as estratégias e quais competências a serem desenvolvidas de forma mais assertiva. Nessa perspectiva, não basta ensinar simplesmente a fazer por fazer, é importante transpor os limites da transposição didática e transformar o apreendente, considerando os conhecimentos prévios e valores e construir um novo significado aos conteúdos e ações esperadas nos objetivos Institucionais. Uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, segundo o educador Paulo Freire (1996, p. 165).

Por fim, podemos concluir, inicialmente, que a avaliação deverá acontecer de forma mais aprofundada em relação aos processos de ensinagem no âmbito da ACIDES, em todos os aspectos abordados nesse estudo, e principalmente no que se refere à política de formação dos professores/formadores as quais precisaram provocar mudanças mais efetivas, nos profissionais que exercem o papel docente e responsável pela formação e capacitação dos profissionais de segurança pública e defesa civil. É extremamente relevante, refletir sobre a elaboração de um programa de formação profissional, contínuo e perene, que tenham como objetivos o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades e competências para prática da docência na educação corporativa, buscando o melhor desempenho das ações formativas, uma vez que proporcionará de forma significativa, profissionais mais reflexivos e serviços de melhor qualidade

prestados à Sociedade.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.

ALTET, Marguerite. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar**. In: PERRENOUD, Philippe et al. Formando professores profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**, coordenação Andréa da Silveira Passos... [et al.]. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. 362p.- Disponível em <http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/outras_publicacoes/pagina-1/2matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf> . Acesso em: 15 fev 2017.

_____. **Professores do Ensino Profissional de acordo com Classificação Brasileiro de Ocupações – CBO**. CBO - Ministério do Trabalho e Emprego. 2002. – Disponível em <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>> . Acesso em: 15 fev 2017.

_____. Lei nº 9.394, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

CHARLIER, E.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias. Quais competências**, v. 2, 2001.

CORDEIRO, Bernadete M. P.; SILVA, Suamy. S. **Direitos humanos: referencial prático para docentes do ensino policial**. CICV: 2. ed. Brasília, 2005.

COUTINHO, R.T. 2001. **A prática pedagógica do professor – formador: desafios e perspectivas de mudanças**. UESPI. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc> > Acesso em 15 fev 2017.

DE MACEDO, Jussara Marques. **Gestão do trabalho docente no século XXI: do capital humano ao capital intelectual**. Revista da FAEEBA, v. 21, n. 38, 2012.

EBOLI, M. P. **Modernidade na gestão de bancos**. 1996. 327 p. Tese (Doutorado em Administração) – FEA/USP, São Paulo, 1996.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão**. Revista Ibero-Americana de Educación, p. 12-21, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

GONÇALVES, Catarina C. **Concepção e Julgamento Moral de Docentes sobre o Bullying na Escola**. Dissertação de Mestrado UFPB. João Pessoa-PB, 2011.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. pag. 85.

LAKATTOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de**

Metodologia Científica. São Paulo-SP: Ed. Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e Didática para Desenvolvimento Humano.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 40, n.2, p.629-650, 2015.

PERNAMBUCO. Decreto Estadual nº 43.993_2016, de 29 de dezembro de 2016 - **Cria a instrutoria interna no âmbito do Poder Executivo Estadual e dá outras providências.** Disponível em:
<<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=6&numero=43993&complemento=0&ano=2016&tipo=>>>. Acesso em 15 fev 16.

_____. Decreto Estadual nº 35.408, DE 09 DE AGOSTO DE 2010. **Institui o Programa de Educação Corporativa, no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências.** Disponível em:
<<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=6&numero=35408&complemento=0&ano=2010&tipo=>>>. Acesso em 15 fev 16.

_____. PORTARIA nº 2183, **Cadastro Estadual de Especialistas no Conhecimento e no Ensino de Temas Relativos à Defesa Social e de Defesa Civil, no âmbito da Academia Integrada de Defesa Social – ACIDES - PE,** de 19 de agosto de 2009.

_____. Lei Complementar nº 066, **Cria a Academia Integrada de Defesa Social do Estado de PE – ACIDES - PE,** de 19 de janeiro de 2005.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Crise paradigmática e a transformação da sala de aula universitária.** Rev. Travessias, Paraná: UNIOESTE, v. 5, n. 11, 2011. Disponível em:
<<file:///C:/Users/03126041493/Downloads/5431-21142-1-PB.pdf>>. Acesso em 15 fev 2017.

NOGUEIRA, Sônia Mairos. **A andragogia: que contributos para a prática**

educativa?. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/10316/15554>>. Acesso em 21 fev. 17.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILATI, R., PORTO, J. B., & SILVINO, A. M. (2009). **Educação corporativa e desempenho ocupacional: Há alguma relação?** *RAE eletrônica*, 8(2),0-0.

PINTO, Mary Elizabeth Pereira. **Docência no nível superior: uma exigência de formação permanente no contexto de mudanças contínuas**.

Florianópolis: UFSC, 2002. 126 p. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83223/192878.pdf?sequence=1>>Acesso em 15 fev. 17.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis; Vozes, 2002.

VARGAS, M. R. M; ABBAD, G. **Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E**. In: BORGES-ANDRADE, J. E; ABBAD, G. e outros (Coord). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 137-158.