

ATIVIDADE PARTICIPATIVA NA FORMAÇÃO DE POLICIAIS: O DIREITO E A EDUCAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR DO POLICIAL CIVIL

Fernanda dos Santos Ueda*
Eliete Jussara Nogueira

Resumo: Em um mundo líquido práticas educativas diferentes são vitais para adequar o profissional numa visão ética e humanista do Direito. A ACADEPOL - Academia Coriolano Nogueira Cobra forma os policiais civis do Estado de São Paulo. Esta dissertação objetivou analisar a criação e o impacto do processo de elaboração de práticas, no formato de teatro alicerçadas por Augusto Boal, desenvolvidas no período de 2005 a 2007 na formação dos policiais civis com foco no Direito Administrativo, Ética e Direitos Humanos. O estudo de caso usou o eixo teórico do mundo líquido descrito Zigmunt Bauman, conceitos sobre Educação com aportes de Sergio Gallo e Giles Deleuze. A análise das avaliações constatou majoritária receptividade do Teatro Pedagógico em todos os pontos questionados no material de exame: sociabilização, receptividade e eficácia como instrumento auxiliar das aulas expositivas de Direito. O aluno-policial passou a repensar os problemas que a cotidianidade traz no amortecimento dos sentidos e nas temáticas afetas a sua carreira, ao entrar em contato emocional, dialogar e colocar-se no lugar de outro para conseguir abordar os problemas relativos ao trabalho policial. Ao final de três anos de atividade a prática apresenta princípios democráticos e libertadores numa postura menos autoritária no ensinar-aprender.

Palavras-chave: Educação profissional. Direito. Policial civil.

Introdução

Em 2005, foi possível participar, com um grupo de professores, na ACADEPOL, de um processo de se pensar e colocar em prática, atividades diferentes das aulas expositivas, que aqui denomino de participativas. Retomo a esse processo como foco do estudo desta dissertação, que tem como objetivo principal estudar o processo de elaboração e as práticas, no formato de teatro, desenvolvidas no período de 2005 a 2007, no curso para a formação de policiais civis.

O objetivo geral foi compreender e analisar essas atividades desenvolvidas por um grupo de professores, que se arriscaram em mudar a metodologia de ensino, num

* UNISO – UNIVERSIDADE DE SOROCABA. E-mail: fernandaueda@uol.com.br

estabelecimento de ensino tradicional, levando ao estudo do contexto social que estamos inseridos. Para tanto, um levantamento bibliográfico de cunho sociológico me conduziu ao mundo líquido descrito por Zygmunt Bauman, a conceitos sobre Educação, do sistema rizomático, com aportes em Sérgio Gallo e Giles Deleuze. Houve a construção da atividade com uma sucinta exposição da biografia do dramaturgo e teatrólogo Augusto Boal. Foram demonstrados os pontos utilizados do conjunto de sua obra conhecida como Teatro do Oprimido que foi sistematizado no final do século XX. Boal com seu sistema de *jogo exercícios* serviu de referencial teórico para o desenvolvimento da atividade participativa Teatro Pedagógico.

A pesquisa desenvolveu uma breve descrição do *locus*, dos sujeitos envolvidos nesse estudo de caso e dos conteúdos programáticos afetos a atividade policial. Delineadas as noções de Direito com reflexo na atividade pesquisada limitando – frente a nosso ordenamento jurídico - que é vasto e variado - qual a legislação aplicável e em estudo na ACADEPOL com ênfase na Disciplina Direito Administrativo Disciplinar, Ética e noções de Direito Criminal.

No transcorrer da investigação foram detalhados os processos das atividades práticas, pesquisa documental, entrevistas e conversar informais, assim como materiais avaliativos e de planejamento disponibilizados por professores envolvidos nesse período com as práticas participativas. De acordo com tal procedimento de coleta de dados, a pesquisa foi identificada como um **estudo de caso**. Buscou-se a completa descrição da prática educacional do Teatro Pedagógico desde a sua criação, implementação até sua mobilização, com fim de compreender a relação de uma atividade participativa em sala de aula na formação de policiais civis.

1 Mundo líquido e cotidiano escolar

Quando estuda-se o momento presente, o contexto em que ainda estamos vivenciando, há uma dificuldade em classificar, ou determinar qual o melhor termo para identificar esse período. Muitos estudiosos fizeram essa tentativa, cada qual com o intuito de diferenciar o momento presente com o período definido de moderno. Segundo Esperandio (2007), o debate sobre a pós-modernidade, nas três últimas décadas, envolveu a discussão sobre a continuidade ou não da modernidade. David Harvey, interpreta o momento atual, como uma condição pós-moderna, Zygmunt Bauman, utiliza o termo “modernidade líquida”, para referir que ainda estamos na modernidade, porém saímos de uma modernidade sólida para uma fase líquida.

Aparte da pertinência ou não de termos mais corretos para identificar essas mudanças, o contexto pós-moderno; ou a modernidade líquida, mostra a representação de pensamentos de oposição e crítica aos dogmas da modernidade: metanarrativas, verdade absoluta, ciência neutra, razão como princípio para atingir, igualdade, solidariedade e liberdade. Como a razão não ofereceu melhores condições de paz ao ser humano, vivemos hoje a crise do ideal moderno (ESPERANDIO, 2007).

Pós-Modernidade – em suma – é um movimento de indagação sobre o futuro, que se sustenta na negação do Modernismo. No fim do século XX, foi possível identificar mudanças em diferentes áreas: nas tecnologias de comunicação, na genética, na eletrônica, na religião, nos sistemas econômico-financeiros, nas Instituições governamentais e não governamentais, que devido a velocidade e quantidade de mudanças, transformou as relações interpessoais, o modo de vida de muitas sociedades.

1.1 Modernidade líquida

Zygmunt Bauman concebeu o título Modernidade Líquida. O autor demonstra inconformismo com a nomenclatura “Pós-Modernidade” e desconstruiu seu significado através de três premissas. A primeira era que o “pós” tem um sentido de fim, mas observou que a Modernidade em vários aspectos ainda permanecia intacta. A segunda afirmação era que alguns autores impuseram a Pós-Modernidade uma significação depreciante ao conceito, ressaltada pelo “caráter negativo” aos paradigmas ditos “sólidos” na Modernidade - um sentido de “lado oposto” - a sociedade seria o avesso e o sociólogo observou que a realidade não confirmava esse antagonismo. E, por fim, que o termo – por si só – não descrevia o momento contemporâneo que tinha como mais evidente característica a mudança perpétua e constante como ponto de apoio da forma de viver.

Assim como todas as substâncias líquidas, também as instituições, os fundamentos, os padrões e as rotinas que produzimos são e continuarão a ser como estas, “até segunda ordem”; que elas não podem manter e não manterão suas formas por muito tempo. Em outras palavras, que entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar. Se o “fundir a fim de solidificar” era o paradigma adequado para a compreensão da modernidade em seu estágio anterior, a “perpétua conversão em líquido”, ou o “estado permanente de liquidez”, é o paradigma estabelecido para alcançar e compreender os tempos mais recentes – esses tempos em que nossas vidas estão sendo escritas (BAUMAN, 2010 b, p. 12-13).

A Educação Moderna é uma, almeja a eficiência, a racionalidade dos métodos, das técnicas, dos instrumentos, do conhecimento pronto e universal. Na maioria das vezes busca uma hegemonia, nos discursos, nos conhecimentos, na maneira de se fazer ciência.

Não é o saber transmitido aos educandos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade total sob a qual a transmissão do saber seria conduzida, eis a condição que mais importava (BAUMAN, 2010b, p. 107).

É de vital acuidade a protestar que a “Educação Líquido-Moderna” não implicou na extinção da Moderna. Muito pelo contrário, esta ainda se vê viva, porque não podemos olvidar que métodos educacionais modernos ainda serão utilizados, e se vêem presentes, inclusive, neste estudo. Assim, traçarei alguns aspectos da “Educação Líquido-Moderna”. Esta é sumamente crítica de si e dos sujeitos a quem se dirige. Não se preocupa exclusivamente com os conteúdos, que precisam ser significantes. Remete-se a um caráter prospectivo e é intersubjetiva.

A “Educação Líquido-Moderna” direciona-se a pluralidade dos saberes-conhecimentos, não se limita a passar eficiência e racionalidade. Trabalha com finalidades que somam aos conteúdos o simbolismo emocional, o *rush* emocional, como a alegria, o belo, a esperança e tem como conceito chave e principal arma a equidade, numa busca da igualdade sem eliminar as diferenças. Prioriza a autonomia para acelerar a capacidade de autogoverno. E, em síntese, trabalha com diálogos de culturas e multiculturalismo.

A confluência entre o embrutecimento da modernidade líquida e dos medos derivados induz, portanto, a impermeabilização da cultura ensino-aprendizagem. O solo do cotidiano escolar faz-se encharcado, pesado. Para Oliveira (2007), não temos meios para compreender e poder, a partir daí, crer e ver/ler/ouvir determinadas classificações, ou forma de compreender o mundo, que possibilite raciocinar objetivamente.

Deste cenário ou contexto surgiu o solo fértil para o estudo de caso que a seguir se afigurará.

1.2 O teatro do oprimido

As atividades participativas desenvolvidas no curso de formação de policiais civis tiveram inspiração no Teatro do Oprimido de Augusto Boal. O teatrólogo, escritor e diretor nasceu, em 1931 e morreu em 2009, no Rio de Janeiro.

No desenrolar de sua carreira concebeu sua derradeira obra - o Teatro do Oprimido, expressão genérica para um conjunto de exercícios, dinâmicas, técnicas e jogos que ajudam as

peçoas a se descobrirem. Tal princípio transforma o espectador em elemento ativo, protagonista do espetáculo (BOAL, 2010).

O Teatro do Oprimido investe no combate a dupla opressão (individual e coletiva) com mostras a desprender o espectador da sua condição inerte. A técnica investe na transformação do espectador, de um receptáculo, ser passivo e depositário, para o protagonista da ação-dramática. O conjunto de dinâmicas não se contenta em excitar o espectador somente a refletir sobre o passado ou o presente, mas para preparar para o futuro.

2 Curso de formação para os policiais civis

A Academia de Polícia de São Paulo é uma escola de cursos gratuitos, mantida pelo Poder Público e se encontra na estrutura organizacional do Poder Executivo do Estado de São Paulo (Decreto n.º 39.948, de 08 de fevereiro de 1995). Possui nível de Departamento dentro da Polícia Civil e, esta, se insere na pasta da Secretaria da Segurança Pública. (ACADEPOL, 2010)

Anteriormente chamada Escola de Polícia recebeu a denominação de Academia de Polícia, por força do Decreto n.º 52.213, de 1969, quando passou a ter por sede o atual prédio, fruto de parceria firmada através de convênio celebrado com a Universidade de São Paulo (USP) em 1970. Em 1975, pelo Decreto n.º 6.919, recebe a denominação ACADEPOL. Posteriormente, em 1983, pelo Decreto n.º 20.872, esta escola foi elevada à categoria de Departamento de Polícia. Desde 1988, a Lei n.º 6.315 dispõe que a Academia de Polícia do Estado de São Paulo denomina-se “Dr. Coriolano Nogueira Cobra”, em homenagem a um de seus professores, sem prejuízo da manutenção da sigla que permaneceu em uso e neste trabalho será reproduzida. Em agosto de 2009, houve a inauguração do Campus II – Mogi das Cruzes, destinado pelo Decreto n.º 53.083/08, que se somou aos nove núcleos de ensino espalhados pelas sedes de departamento do interior do estado de São Paulo.

A ACADEPOL é considerada órgão de apoio aos demais órgãos de execução e tem um rol de atribuições vasto. Mas resumidamente é possível afirmar que é sua responsabilidade a seleção, ensino, treinamento e aperfeiçoamento dos policiais civis do Estado de São Paulo. Todos os policiais serão submetidos ao curso de formação técnico-profissionalizante (CFTP).

2.1 Os alunos

Os ingressantes na ACADEPOL – aprovados em concurso público - tem uma escolaridade mínima necessária para ingresso na carreira, podendo variar conforme a exigência do cargo. O delegado de polícia deverá ser portador do título bacharel em Direito. O médico-legista ser portador de diploma de graduação em Medicina e ser inscrito junto ao Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo. O perito-criminal deverá ser portador de diploma de graduação. A educação formal exigida para os demais cargos era o certificado de conclusão no ensino médio. Contudo em 2008, para as carreiras de escrivão de polícia e investigador passou a ser exigido conclusão em ensino superior.

Findo o concurso público de ingresso, os candidatos nomeados e empossados serão admitidos para o Curso de Formação Técnico-Profissional (CFTP) da carreira que pleiteiam de acordo com as normas da Resolução SSP-14/88 e do Regulamento da Academia de Polícia.

O CFTP é obrigatório e seu aproveitamento determinará a escolha da sede de exercício dentre as unidades de polícia territorial relacionadas pela Delegacia Geral de Polícia. A não obtenção do certificado de conclusão do CFTP acarreta na exoneração do profissional, assegurado, no devido procedimento legal o contraditório e a ampla defesa (art. 4º, § 4º da Lei complementar estadual 1064 de 13 de novembro de 2008).

Os alunos efetivos da ACADEPOL são os candidatos aprovados em concurso público de ingresso, policiais em educação continuada (cursos de inglês ou língua-portuguesa) ou em aperfeiçoamento. Eventualmente, público externo em palestras, seminários, atividades em convênio ou mera parceria com outras escolas ou centros universitários e convidados em geral.

Do exame das diretrizes que permeiam a construção do conteúdo programático dos cursos de formação é observável uma clara aproximação com os pilares estruturais da ‘Educação Profissional’. Trata-se de curso com currículo criado a partir de competências perseguidas para o bom exercício da atividade profissional. Visa se articular e complementar a educação formal. Exigida no nível médio e superior, mas que por si só não prevê as capacidades para a atividade policial. A formação quer no currículo flexível estabelecer um “link”, um vínculo, permanente entre o trabalho e a prática social.

O Direito como ciência se vê presente na matriz de todas as carreiras, quer disposto na essência, quer como meio para atingir outra disciplina. Como fonte principal de estudo (Direitos Humanos, Direito Penal, Direito Administrativo Disciplinar, Estatuto da Criança e do Adolescente, Legislação e Administração de Trânsito, Medicina Legal, Juizado Especial

Criminal) ou como destinatário da disciplina (Criminalística, Criminologia, Defesa Pessoal, Ética Policial, Inquérito Policial, Gerenciamento de Crises, Polícia Comunitária, Redação Policial Oficial). E onde estava a Ética? Não somente agrupada em disciplina independente, ela estava pulverizada e compreendida em toda a matriz curricular.

O Direito e a Ética, juntamente com valores morais e de conduta, são conhecimentos anteriormente colimados. O saber formal se juntará as experiências pessoais de cada um dos alunos para formar um novo conjunto. A Ética, então, deixa de ser vista como estudo dos juízos morais referentes a conduta humana e se desloca para o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo.

É deste contexto temporal, sob o ponto de vista da política governamental e sob aspecto sociológico, que nasceram inquietações que vieram por justificar as práticas pedagógicas participativas que serão descritas nesta pesquisa.

3 O Teatro como atividade pedagógica na Academia de Polícia Dr. Coriolano Nogueira Cobra – ACADEPOL: um estudo de caso

3.1 Objetivos

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender a relação de uma atividade participativa em sala de aula na formação de policiais civis no mundo líquido. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa qualitativa que teve os seguintes objetivos específicos:

- a) Relatar algumas das sinopses (baseadas em casos reais) que foram utilizadas como exercício na formação dos policiais civis do Estado de São Paulo, entre 2005 e 2007.
- b) Descrever os procedimentos utilizados para as atividades participativas, com uso do teatro.
- c) Analisar o contexto interdisciplinar das atividades com o exercício profissional.
- d) Analisar avaliações realizadas com alunos que vivenciaram a experiência teatral participativa.

3.2 Procedimentos

A fim de cumprir os objetivos propostos foi realizado um levantamento bibliográfico utilizado de autores contemporâneos, principalmente Zygmunt Bauman, a fim de compreender as características do mundo em que vivemos e o contexto escolar. Para cumprir

os objetivos específicos, privilegiou-se a pesquisa qualitativa e o procedimento de estudo de caso. Segundo alguns autores, o estudo de caso, não é escolha metodológica, mas uma escolha de objeto a ser conhecido, no qual pode ser estudado em profundidade um fenômeno. (YIN, 2005; STAKE, 1994; ANDRE, 2005). As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui as suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas inserções sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. De acordo com esses pressupostos, o plano inicial da pesquisa vai assumir contornos mais definidos no contato do pesquisador com a situação a ser investigada. (ANDRÉ, 2005, p. 47-48)

Para a coleta de dados sobre as atividades utilizadas na Academia de Polícia “Coriolano Nogueira Cobra” - ACADEPOL - no que se refere às atividades participativas com uso do teatro, foram utilizados: conversas informais, relatos de memória, documentos administrativos, fotografias e gravações em vídeo. Os procedimentos éticos, de sigilo quanto aos alunos participantes foram aqui utilizados. Os arquivos digitais, de foto e vídeo, apresentados neste presente trabalho, foram desfocados para preservar a imagem dos envolvidos, salvo aqueles que expressamente autorizaram sua utilização. A narrativa etnográfica foi utilizada também por seu valor heurístico, no intuito de não somente descrever de maneira asséptica a atividade, mas para incentivar a compreensão da situação investigada e das conclusões do relatório-final.

O *locus* de observação e investigação para essa pesquisa foi a ACADEPOL, Academia de Polícia “Coriolano Nogueira Cobra”, que forma os policiais civis do Estado de São Paulo. Foi realizado um recorte temporal do segundo semestre de 2005 até 2007, pois concentra o envolvimento de professores na busca de práticas pedagógicas capazes de envolver o aluno na sua atividade prática/diária. Neste período também ocorreu a implantação da prática de teatro (inspirado em Boal), e algumas avaliações e percepções dos alunos que participaram dessa metodologia pedagógica.

3.3 Resultados e análises

Os resultados e análises, para compor este estudo de caso, serão apresentados em etapas. Para o encadeamento lógico dos fatos, inicialmente será feito o percurso do Grupo de Dramatização. Inicia-se com a criação do grupo e pela escolha de seus membros. O estudo continua pela narrativa das tentativas e dos erros cometidos para o desenvolvimento da prática, obviamente demonstrando-se os critérios de capacitação dos integrantes. Por fim, vem a prática do Teatro Pedagógico, propriamente dimensionada.

3.3.1 Percurso até a escolha do teatro como atividade participativa

No segundo semestre de 2005 o grupo de trabalho iniciou seus encontros. A equipe foi composta por professores da ACADEPOL. A composição final do grupo foi de 30 pessoas com o seguinte perfil: 21 delegados, seis peritos criminais; um agente de telecomunicações; um desembargador e uma psicóloga entrelaçando experiências das mais diversas categorias de profissionais-policiais.

O grupo recebeu o nome provisório de “Grupo de Dramatização”. Reuniu-se semanalmente, por volta de três meses. As discussões eram sobre a necessidade de introdução de outras práticas pedagógicas e sobre como angariar informações dos instrumentos e meios do “como fazer” uma aula mais prática com envolvimento dos alunos.

3.3.2 Tentativas e erros para a ação pedagógica

Durante as reuniões vários professores reiteravam seu “desconforto” com os resultados obtidos em sala de aula. Algumas frases são exemplificativas da inquietação que podem ser reproduzidas de memória: “A gente fala, fala, fala e não adianta nada!” “De que vale a gente explicar se o aluno vai lá fora e faz tudo do avesso?” “Nós precisamos pensar num modo de humanizar esse aluno [...]” Naquela época surgiu, portanto, à baila a questão? Como o grupo poderia propor ou fazer uma mudança? E qual método – diferente do expositivo - seria utilizado para atingir uma melhoria no ensino-aprendizado? Como quebrar o paradigma? O “por que fazer” já existia, era inegável e imperativo, mas “o como fazer” ainda precisava de muitas respostas.

Primeiramente, foi decidido em conjunto que a prática deveria ter uma finalidade específica, nos moldes da atividade policial, buscando nos sujeitos envolvidos (professores e

alunos) as habilidades necessárias ao enfrentamento de questões éticas através de um impacto emocional. Foi nesse momento que o grupo definiu a alteração de seu nome e passa a se reconhecer e ser conhecido como Grupo de “Teatro Pedagógico”, visando à preparação dos integrantes da Polícia Civil para evitar ou enfrentar problemas e questões de ordem funcional e particular decorrentes das peculiaridades de suas atribuições.

A finalidade específica da prática seria a de ativar os saberes preexistentes sobre normas de conduta e ética propendendo à prevenção e repressão da infração administrativa e penal. Igualmente, demonstrar, por intermédio da arte teatral, as consequências da violação de tais regras, mediante a exibição de um caso concreto, que inspirou o enredo da peça. Assim, os educadores tinham um “porque fazer” (o desconforto do modelo expositivo de educar-aprender) e um “para quem fazer” (policiais em curso de formação).

Para a vivência da reflexão houve escolhas a serem tomadas. Primeiro ponto: aproveitando-se da premência de obter valores emocionais, da necessidade de direcionar-se para sensibilização do policial como ser humano social, o Grupo optou por encetar maiores esforços na coleta de referencial bibliográfico na área teatral. A seleção de material perdurou aproximadamente três meses, sendo o segundo semestre de 2005 e início de 2006, o período de discussão e realização de leituras. Várias linhas teatrais foram discutidas, mas restringiu-se a escolha a dois teatrólogos: Bertolt Brecht e Augusto Boal. Por fim, como resultado desse esforço o grupo optou e obteve acesso ao uso da didática e material de apoio do renomado diretor, dramaturgo e ensaísta Augusto Boal.

Mas, por que Boal? Quais foram as estruturas que fizeram definir esse teatrólogo para a atividade que lentamente nascia? Pautando-se nos estudos de arte cênica, foram conglomeradas múltiplas linhas teóricas de atuação que pudessem propiciar aos participantes o fazer teatral. A equipe queria um arsenal de ferramentas que construísse uma reflexão e causasse a intervenção na realidade onde estamos inseridos. Os educadores do grupo queriam obter as “ferramentas” para acentuar na memória o momento presente com o impacto da apresentação dos casos concretos descritos nas sinopses. O Teatro do Oprimido de Augusto Boal veio em resposta às necessidades daquele contexto.

3.3.3 Sinopses para o teatro pedagógico

Durante o período estudado (2005 a 2007), os professores não conseguiram estimar exatamente quantas histórias foram elaboradas e encenadas, mas eles relataram que mais de 40 turmas se submeteram a atividade do Teatro Pedagógico, neste período. Cada sinopse era

condizente com casos concretos da carreira do aluno-policial em que a problemática resultada em infração administrativa, penal e civil com reflexos no contexto familiar e social. No interregno de estudo foram compilados, efetivamente, 11 (onze) sinopses. De modo geral as sinopses tiveram a preocupação de elucidar diretamente situações-problema e ou procedimentos ligados a função de cada carreira de policial visando o envolvimento emocional dos alunos e integrando teoria e prática.

A prática do Teatro Pedagógico não foi uma fiel reprodução de nenhum dos teatros de Boal tendo sido estruturado o mais próximo do que se vê no Teatro-Debate. Sua aproximação com esta técnica consistiu na modificação pelos participantes da ação dramática. Na atividade do Teatro Pedagógico o enredo resumido pela sinopse já era dado com base em caso concreto da carreira específica (os participantes não eram os fornecedores do tema) e as diversas “soluções” deveriam – após discussão – ser reunidas pelo consenso democrático numa única apresentação.

3.3.4 Atividades participativas – o plano e a encenação

O Teatro Pedagógico tinha duração de 8 (oito) horas-aula, ministradas em dois períodos e sempre no mesmo dia. O primeiro bloco consistia numa rápida apresentação da equipe de professores (1 hora-aula) e dinâmicas de aquecimento e interação, através dos *jogosexercícios* de Boal (3 horas-aula). Após o almoço, havia a exposição da sinopse do teatro com escolha do elenco que vai representar o drama, abertura de tempo para criação e ensaio dos diálogos (2 horas-aula). Por fim, a apresentação da primeira peça (conforme a sinopse passada), apresentação da peça alterada (surpresa para metade do grupo) e discussão temática através de debates (2 horas-aula).

3.4 Avaliação dos alunos

No transcurso de 2006 é que foi estabelecida uma forma de avaliação da prática do então nominado Teatro Pedagógico, através de um questionário em ordem crescente de satisfação dos estudantes ou de completude dos objetivos da atividade empregada. O conteúdo do questionário não foi desenvolvido naquela época com fim de ser utilizado em pesquisa na área educacional. Sua finalidade era possibilitar uma contínua reestruturação da prática.

Foi possível o acesso a avaliação, no formato de um questionário, com questões que permitiam uma avaliação pontuada de 1 a 5 (1 - ruim; 2 – regular; 3 – bom; 4 - muito bom e 5

- excelente), como numa régua de gradação crescente. Assim como era possível responder por escrito com críticas, observações e/ou sugestões, pois logo abaixo da menção havia espaço para comentários e sugestões pertinentes a pergunta imediatamente acima. Por fim, vinha o espaço para identificação do aluno, cargo ao qual fora nomeado, telefone e e-mail, caso quisesse se identificar e eventualmente submeter-se a processo contínuo de avaliação.

3.4.1 Análise das avaliações dos alunos

Para nossa análise, vamos considerar as respostas graduadas de 1 a 5 e as observações abertas que os alunos responderam nessas avaliações, portanto uma análise descritiva quantitativa e uma análise qualitativa das respostas.

Para a análise quantitativa, as respostas, de cada turma, foram tabuladas e construídos gráficos ilustrativos. Foram analisadas 25 (vinte e cinco) turmas, com apresentação de gráficos totalizantes. A análise qualitativa utilizou-se dos relatos de 563 (quinhentos e sessenta e três) alunos. Entre 2005 e 2007 algumas outras classes passaram pela prática. Nem todos os dados, contudo, puderam ser somados para esta pesquisa.

Muitas avaliações foram descartadas dessa análise final pelos seguintes motivos: a) Autoavaliações misturadas com impossibilidade de se apurar a qual turma pertencia. Não era possível distinguir o dia em que a atividade foi feita. b) Compêndios desprovidos das autoavaliações pela ausência de arquivamento, pelo decurso do tempo algumas classes tiveram suas autoavaliações descartadas após a coleta dos resultados. c) Incompatibilidade dos computadores. Apesar de identificada e evidentemente compilada, a planilha de fins apresentava incongruência sem possibilidade de recontagem. d) não entrega em razão do término do curso de formação técnico profissional. A apresentação das autoavaliações era feita ao aluno representante de sala (é um designado por semana) e este era o responsável de levá-las ao Núcleo de Psicologia da ACADEPOL. Algumas salas tiveram os saberes de ação quase findo o curso e não houve tempo hábil para entrega.

De modo geral, os gráficos demonstraram que a prática obteve aprovação dos alunos em todos os quesitos elencados no questionário. O Teatro Pedagógico como ferramenta para contribuir para o aprendizado do Direito Administrativo Disciplinar recebeu 75,13% de menções muito bom e excelente. Como recurso didático e instrumento de avaliação houve 79,76% de receptividade. A atividade como forma de despertar o interesse pela disciplina obteve 67,32%. Os dados recebidos pela observação do caráter instrumental da atividade: primeiramente como ferramenta de socialização/integração com os demais colegas de sala

teve 88,99% e com os professores 82,95% de menções. A sexta pergunta girava em torno da própria participação do aluno nas aulas de Dramatização em razão de seu interesse quer tivesse ou não interpretado algum personagem, e aqui, notamos 72,12% de marcações nas notas 4 e 5.

Da mesma maneira ocorreu com os diversos relatos compilados de forma discursiva das avaliações.

Considerações finais

Foi possível perceber a construção da atividade Teatro Pedagógico como uma prática devidamente inserida na Modernidade Líquida de Bauman. A análise das sinopses das peças ao abordarem os medos e inquietações presentes na sociedade contemporânea desnudou a conjuntura *espaçotempos* dos alunos.

As atividades aqui estudadas apontam a estrutura da técnica apoiada nos *jogosexercícios* de Boal e sob casos concretos iniciou uma conversação com o cotidiano. Da construção da equipe de professores e dos rumos propostos pode-se ver a elaboração de apetrechos com fim de colocar o sujeito-aluno no foco central da cultura do aprender. Os instrumentos davam primazia aos horizontalismos na relação professor-aluno com vertente direta na ação democrática dos sujeitos. Naquilo que Bauman se filia e vocaciona sua sociologia para a “utilidade dos seres humanos” num esforço para compreender e dar sentido ao controle de suas vidas.

Independentemente da nomenclatura Teatro Pedagógico não ser a mais adequada para linha da educação e – até por esta razão já ter sido alterada – pode-se reforçar a idéia de que a prática é assertiva e profícua no seu caráter transdisciplinar (nos termos dos deslocamentos de Gallo aos pensamentos de Gilles Deleuze). A idéia de rizoma na criação de saberes, privilegiando o conceito do conhecimento como um todo, pode ser uma atividade produtiva na criação de dispositivos e intercessores para pensar as questões educacionais. As infinitas conexões rizomáticas podem criar saberes novos. A princípio duas figuras tão díspares como o teatro e o cotidiano escolar do aluno policial que pareciam incompatíveis, ao final, passam a ser relevantes na criação de *saberesfazeres* em questões ético-jurídicas e na edificação da formação profissionalizante. Esta mais humana buscando nos afetos alguns dos alicerces.

A análise das avaliações permitiu a constatação majoritária da receptividade do Teatro Pedagógico em todos os pontos questionados naquele material de exame: sociabilização, receptividade e eficácia como instrumento auxiliar das aulas expositivas de Direito. O aluno-

policial passou a repensar os problemas que a cotidianidade traz no amortecimento dos sentidos e nas temáticas afetas a sua carreira, uma vez que precisou entrar em contato emocional, dialogar e colocar-se no lugar de outro para conseguir abordar os problemas relativos ao trabalho policial. A confluência do pensamento de John Dewey e de Deleuze para modificação do indivíduo pelo pensamento impregnado da experiência e do acontecimento desaguaram no florescimento de uma experiência educacional emancipadora. Ao final de três anos de atividade a prática apresenta princípios democráticos e libertadores numa postura menos autoritária no ensinar-aprender.

A comunicação simbólica, utilizada na atividade de teatro realizada no curso de formação de policiais, permitiu interações sem medos, sem ameaças, e com expressões livres, o que possibilitou uma aprendizagem significativa com ênfase nas atitudes.

Referências

ACADEMIA Coriolano Nogueira Cobra. **Site institucional do Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Segurança Pública e da Polícia Civil.** Disponível em: <http://www.policiacivil.sp.gov.br/portal/faces/pages_institucional/departamentosOrgaos/departamentosOrgaosDetalhes?titulo=ACADEPOL&collectionId=980175918762000601>. Acesso em: 3 nov. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário:** e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010a.

_____. **Legisladores e intérpretes:** sobre a modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010b.

_____. **Vida a crédito:** conversas com Citlali Rovirosa-Nadrazi, Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010c.

_____. **A arte da vida.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009a.

_____. **Confiança e medo na cidade.** Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009b.

_____. **Medo Líquido.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista com Zygmunt Bauman. *Tempo social*, São Paulo, v. 16, n.1, p. 301-325, jun., 2004.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

- _____. **Jogos para atores e não-atores.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **Hamlet e o filho do padeiro.** Rio de Janeiro: Record. 2000.
- _____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, João Pessoa, ano 4, n. 6, jul. 1999.
- CERTEU, Michel. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- DEWEY, John. **Experience and Education.** New York, Macmillam, 1938.
- ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. **Para entender a pós-modernidade.** São Leopoldo: Sinodal, 2007.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.
- SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou Heliantos:** maneiras criadoras para o conhecer geográfico. Sorocaba,SP:LINC, 2001.
- YIN, R. K. **Introducing the world of education. A case study reader.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.