

2 - A Formação Pedagógica de Instrutores da Polícia Penal: Diretrizes para uma Capacitação Reflexiva, Integrada e Tecnologicamente Orientada

The Pedagogical Training of Penal Police Instructors: Guidelines for Reflective, Integrated, and Technologically Oriented Training

Anderson Luiz Brasil Silva¹

João Paulo Teles de Souza²

Josimar Pires Nicolau do Nascimento³

RESUMO

Este artigo analisa os fundamentos teóricos, os desafios institucionais e os critérios metodológicos necessários à estruturação de uma formação pedagógica de formadores para instrutores da Polícia Penal, no contexto da formação de seus pares e da consolidação da carreira como órgão integrante da segurança pública. A problemática é situada no descompasso histórico entre as políticas nacionais de educação em serviços penais, que afirmam uma formação integral, interdisciplinar e humanizada, e a prática institucional, ainda fortemente orientada por demandas operacionais, reativas e securitárias. O objetivo da pesquisa é analisar as bases para a construção de diretrizes formativas que articulem pedagogia crítica, andragogia, metodologias ativas, tecnologias educacionais e literatura especializada sobre segurança

¹ Pós-Doutorando pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Doutor em Função Social do Direito pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo (FADISP). Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Professor do Curso de Direito da Escola de Direito do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Docente da Escola Superior de Polícia Penal do Estado de Goiás (ESPP). Policial Penal. Gerente da Secretaria-Geral da Diretoria-Geral de Polícia Penal (DGPP). E-mail: prof.dr.andersonbrasil@gmail.com

² Mestrando em Educação, Gestão e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Gestão em Segurança Pública pela Secretaria de Estado da Segurança Pública de Goiás/Universidade Estadual de Goiás (SSP/UEG). Docente da Escola Superior de Polícia Penal do Estado de Goiás (ESPP). Assessor do Diretor-Geral da Diretoria-Geral de Polícia Penal (DGPP). E-mail: joaoteles.carvalho@gmail.com.

³ Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da Escola Superior de Polícia Penal do Estado de Goiás (ESPP). Policial Penal. Diretor-Geral da Diretoria-Geral de Polícia Penal (DGPP). E-mail: josimar.nicolau@gmail.com.

pública, formação policial, carreiras penais e cultura institucional. A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, com análise de documentos oficiais da Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen), normas institucionais e produção acadêmica selecionada a partir da pertinência temática com educação em serviços penais, formação de profissionais de segurança pública, ética policial, cultura organizacional e tensões entre normatividade democrática e práticas institucionais. Os resultados indicam que, apesar dos avanços normativos representados pela Rede das Escolas de Serviços Penais (REspen) e pela Política Nacional de Educação em Serviços Penais (PNEsp), persistem desafios como alta rotatividade de gestores, fragilidade das equipes pedagógicas, predominância curricular de temas operacionais e baixa incorporação sistemática da produção científica de núcleos especializados em segurança pública. Conclui-se que a qualificação pedagógica dos instrutores não deve ser compreendida como complemento instrumental, mas como política estruturante de formação de formadores, indispensável à construção da identidade da Polícia Penal, ao fortalecimento de uma segurança pública democrática e à superação de uma cultura formativa reativa, endógena e insuficientemente reflexiva.

Palavras-chave: formação docente; polícia penal; formação de formadores; segurança pública; educação em serviços penais; tecnologias educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the theoretical foundations, institutional challenges, and methodological criteria required to structure a pedagogical train-the-trainer policy for Penal Police instructors in Brazil, particularly in the context of peer training and the consolidation of this professional career as part of the public security system. The research problem is located in the historical mismatch between national correctional staff education policies, which affirm comprehensive, interdisciplinary, and humanized training, and institutional practice, which remains strongly oriented toward operational, reactive, and security-driven demands. The objective is to analyze the basis for constructing training guidelines that articulate critical pedagogy, andragogy, active methodologies, educational technologies, and specialized literature on public security, police training, correctional careers, and institutional culture. The methodology consists of a qualitative bibliographic review, including the analysis of official documents issued by the National Secretariat for Penal Policies (Senappen), institutional regulations, and academic literature selected according to thematic relevance to correctional services education, training of public security professionals, police

ethics, organizational culture, and tensions between democratic legal frameworks and institutional practices. The findings indicate that, despite normative advances represented by the Network of Penal Services Schools (REspen) and the National Policy for Education in Penal Services (PNEsp), persistent challenges remain, including high turnover of school managers, fragile pedagogical teams, a curriculum predominantly focused on operational topics, and insufficient systematic incorporation of scientific production from specialized public security research centers. The article concludes that the pedagogical qualification of Penal Police instructors should not be understood as a merely instrumental addition, but as a structural train-the-trainer policy, essential to the construction of the Penal Police professional identity, the strengthening of democratic public security, and the overcoming of a reactive, endogenous, and insufficiently reflective training culture.

Keywords: teacher training; penal police; train-the-trainer policy; public security; correctional staff education; educational technologies.

1 INTRODUÇÃO

A qualificação pedagógica dos instrutores que atuam na formação de seus pares na Polícia Penal é um elemento-chave para o fortalecimento da cultura profissional e da eficácia do sistema de execução penal no Brasil. A promulgação da Emenda Constitucional nº 104, de 4 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que instituiu as polícias penais federal, estaduais e distrital, incluindo-as no rol dos órgãos de segurança pública, representou um marco que transcende a alteração nominal. Essa mudança impôs a necessidade de reavaliar e aprimorar os processos de formação para consolidar uma nova identidade profissional, capaz de equilibrar competências de segurança, responsabilidades de custódia, observância da legalidade, compromisso com direitos humanos e atuação pautada nos princípios da execução penal humanizada (Brasil, 2022).

O problema central que orienta esta pesquisa reside no descompasso histórico entre as políticas de formação propostas em âmbito nacional e a realidade prática das escolas e academias penitenciárias. Em 2005, o então Departamento Penitenciário Nacional (Depen) já criticava o modelo de um “menu de cursos” desarticulados e formulava, no plano político-pedagógico, a necessidade de substituir ações formativas isoladas por uma “rede de ações” e por uma “escola em movimento”, com foco na transformação dos processos de trabalho (Brasil, 2005).

Essa formulação, contudo, não pode ser compreendida como uma transição plenamente realizada desde aquele momento. Trata-se, mais precisamente, de uma diretriz crítica e propositiva que passou a tensionar a política de educação penitenciária, sendo posteriormente retomada, institucionalizada e parcialmente reconfigurada com a instituição da Rede das Escolas de Serviços Penais (REspen), em 2021, e com a Política Nacional de Educação em Serviços Penais (PNESP), em 2022 (Brasil, 2021; Brasil, 2022).

A distinção é metodologicamente relevante: a proposta de 2005 apresentou um horizonte normativo e pedagógico; a REspen representou uma etapa organizativa de articulação entre escolas; e a PNESP conferiu maior densidade normativa à política nacional, já em um cenário marcado pela criação constitucional da Polícia Penal. Assim, não se afirma que a visão de 2005 tenha sido simplesmente “atualizada” em sentido linear ou automaticamente implementada, mas que seus pressupostos de formação contínua, articulação em rede e transformação dos processos de trabalho foram retomados em novo contexto institucional. A permanência do diagnóstico crítico, mesmo após sucessivas normativas, revela justamente a distância entre a política formulada e a prática efetivamente consolidada nas escolas de formação.

Apesar de quase duas décadas de diretrizes que promovem uma educação reflexiva, o sistema de formação continua a operar de forma predominantemente reativa. O Diagnóstico das Escolas Estaduais de Serviços Penais de 2024 revela a persistência de desafios crônicos: alta rotatividade de gestores, carência de profissionais de pedagogia, desigualdade estrutural entre escolas e predominância de temas operacionais nas capacitações, em detrimento de áreas como gestão, saúde mental, direitos humanos, mediação de conflitos e reflexão crítica sobre a função pública do policial penal (Brasil, 2024). Esse cenário evidencia que a superação do problema passa, fundamentalmente, pela qualificação de quem forma os profissionais da ponta: os próprios policiais penais que atuam como instrutores.

A presente pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de alinhar as práticas formativas às diretrizes da PNESP, que visa, entre outros objetivos, promover um conhecimento integrado, interdisciplinar, universal e transversal, além de contribuir para a construção da identidade da Polícia Penal (Brasil, 2022; Brasil, 2024). Todavia, a formação de instrutores da Polícia Penal não pode

ser analisada apenas no interior da literatura pedagógica geral. Por se tratar de uma carreira inserida no campo da segurança pública, sua qualificação docente deve dialogar com a produção científica que examina cultura policial, corporativismo, ética profissional, autoridade, instituições de controle social, seletividade penal, violência institucional e tensões entre marcos legais democráticos e práticas organizacionais historicamente marcadas por hierarquia, fechamento institucional e valorização do saber operacional.

A literatura brasileira sobre segurança pública tem demonstrado que reformas normativas, por si sós, não transformam automaticamente culturas institucionais. Lima (2004), ao analisar a justiça criminal brasileira, chama atenção para a permanência de práticas e racionalidades que podem conviver de forma tensa com a gramática republicana formal. Luiz Eduardo Soares (2007, 2019), ao discutir os dilemas estruturais da segurança pública brasileira, evidencia a dificuldade de compatibilizar reformas democráticas com arranjos institucionais herdados e culturas profissionais resistentes à *accountability*. Machado da Silva e Leite (2007), ao discutirem violência, crime e polícia a partir da perspectiva de moradores de favelas, contribuem para compreender como práticas de segurança pública são percebidas socialmente e como a autoridade policial se inscreve em relações de confiança, medo e legitimidade. Adorno (2002) situa a violência urbana e a justiça criminal no interior de desigualdades sociais persistentes, enquanto Minayo, Souza e Constantino (2008) permitem observar condições de trabalho, saúde e identidade profissional de agentes de segurança. Essas contribuições indicam que a formação da Polícia Penal deve ser compreendida como parte dos dilemas mais amplos das carreiras de segurança pública, ainda que possua especificidades relacionadas à custódia, à execução penal e à vida institucional intramuros.

Este artigo, enquadrado no eixo temático “Limitações e potencialidades da Matriz Curricular Nacional”, propõe-se a preencher uma lacuna ao articular fundamentos teóricos da educação com os desafios práticos, institucionais e científicos do campo prisional e da segurança pública. Não se trata apenas de defender a inserção de tecnologias ou metodologias ativas em cursos já existentes, mas de sustentar a necessidade de uma formação de formadores pedagogicamente estruturada, reflexiva, integrada, crítica e tecnologicamente orientada, sem a qual a Matriz Curricular Nacional

tende a permanecer como diretriz formal com baixa capacidade de transformação do currículo praticado.

Para tanto, o desenvolvimento do artigo aprofunda a trajetória das políticas de educação penal, discute o papel docente à luz de referenciais teóricos da educação e da segurança pública, analisa a integração de tecnologias e metodologias ativas e, por fim, propõe diretrizes para a qualificação dos instrutores, com base na Matriz Curricular Nacional, nos desafios atuais das escolas e na literatura especializada sobre formação de profissionais de segurança pública.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa teórica, do tipo revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. O objetivo central é reunir, analisar e interpretar a produção científica e documental sobre a formação pedagógica de instrutores da Polícia Penal, com ênfase no uso de metodologias ativas, princípios da andragogia, tecnologias educacionais e contribuições da literatura crítica de segurança pública. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a compreensão aprofundada de sentidos, conceitos e tensões presentes nas obras analisadas, em detrimento da quantificação de dados (Minayo, 2001).

O levantamento bibliográfico foi orientado por critérios de pertinência temática, atualidade relativa, centralidade teórica e aderência ao problema de pesquisa. Foram considerados três conjuntos de fontes. O primeiro abrange literatura educacional, metodológica e acadêmica especializada, incluindo obras de Paulo Freire (1996), Malcolm Knowles (1980), Gil (2008), Bardin (2011), Berbel (1998), Roesch e Fernandes (2007), Bacich e Moran (2018), além de artigos científicos recentes que discutem formação docente, tecnologias educacionais, práticas reflexivas e educação em ambientes prisionais, como os trabalhos de Bussolotti, Oliveira e Silva (2019), Paletta e Barros (2021) e Souza, Martins e Duarte (2021). O segundo conjunto compreende documentos oficiais e normativas institucionais do antigo Depen e da atual Senappen, com destaque para “Educação em Serviços Penais: Fundamentos de Política e Diretrizes de Financiamento” (Brasil, 2005), “Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários” (Brasil, 2008), Portaria GAB-Depen/Depen/MJSP nº 526/2021, Portaria nº 160/2022 e “Diagnóstico das Escolas Estaduais de Serviços Penais” (Brasil, 2024). O terceiro conjunto contempla literatura específica do campo da segurança pública, justiça criminal, cultura policial e instituições de controle social, incluindo

contribuições de Roberto Kant de Lima, Luiz Eduardo Soares, Sérgio Adorno, Maria Cecília de Souza Minayo, Machado da Silva, Márcia Leite, Cristina Zackseski, Arthur Trindade Maranhão Costa e outros autores cujas obras permitem aproximar a formação da Polícia Penal dos dilemas mais amplos da formação de profissionais de segurança pública.

A seleção das obras não se deu por mera conveniência bibliográfica. Foram priorizadas fontes que: a) abordam diretamente políticas de educação em serviços penais ou formação de servidores penitenciários; b) discutem formação docente, educação de adultos, metodologias ativas e tecnologias educacionais aplicáveis a contextos profissionais; c) analisam segurança pública, cultura policial, justiça criminal, ética institucional e práticas de controle social; d) permitem relacionar a Polícia Penal a outras carreiras de segurança pública, sem dissolver suas especificidades; e e) oferecem suporte teórico para compreender a tensão entre currículo prescrito, currículo praticado e cultura institucional. Também foram considerados núcleos e centros de pesquisa reconhecidos no campo, como o Núcleo de Estudos sobre Violência e Segurança da Universidade de Brasília (Nevis/UnB), o Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (Crisp/UFMG), o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP), o Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos da Universidade Federal Fluminense (INCT-InEAC/UFF) e outras redes acadêmicas dedicadas à segurança pública, violência, justiça criminal e administração institucional de conflitos.

Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste no estudo sistemático de material já publicado com o intuito de compreender e interpretar um tema específico. A análise dos dados foi realizada por meio de análise de conteúdo interpretativa. As informações coletadas foram sistematizadas, categorizadas e trianguladas para construir uma argumentação coesa, articulando conceitos teóricos, diretrizes políticas e desafios práticos identificados nos diagnósticos, seguindo procedimentos de leitura crítica, organização de ideias e identificação de temas recorrentes (Bardin, 2011). Por se tratar de revisão bibliográfica e documental, sem envolvimento direto com participantes humanos, o estudo dispensou submissão a Comitê de Ética em Pesquisa, sendo conduzido com rigor acadêmico e respeito aos princípios da integridade científica.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM SERVIÇOS PENAIS: TRAJETÓRIA, PARADIGMAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS

A estruturação de uma política nacional para a formação de servidores penitenciários é um processo contínuo, que busca responder às complexidades do sistema prisional e alinhar a atuação profissional a princípios de humanização, legalidade, eficiência administrativa e segurança pública democrática (Brasil, 2005). A análise de sua trajetória revela clara intenção de superar um modelo meramente técnico e operacional. Contudo, essa intenção tem historicamente colidido com desafios institucionais que perpetuam um abismo entre a norma e a prática, entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente praticado, entre a formação integral anunciada e a cultura formativa reativa que se reproduz nas instituições.

Um marco fundamental nesse percurso foi o documento “Educação em Serviços Penais: Fundamentos de Política e Diretrizes de Financiamento”, de 2005 (Brasil, 2005), que propôs uma ruptura com o modelo formativo vigente. A publicação criticava duramente a oferta de cursos isolados, descrita como um “menu de cursos” que, embora realizados, não resultavam em qualquer mudança concreta nos processos de trabalho. A crítica se direcionava a uma visão burocrática e conteudista da formação, que tratava a educação como produto a ser consumido, e não como processo contínuo de reflexão, reconstrução de práticas e transformação institucional.

Em contrapartida, o documento defendia uma filosofia de gestão baseada na “escola em movimento”. Essa concepção via a escola penitenciária não como entidade isolada, mas como centro de uma rede articulada com universidades, sindicatos, conselhos profissionais, órgãos públicos e sociedade civil. O foco da educação deixava de ser a mera atualização técnica para se tornar o desenvolvimento das subjetividades dos profissionais, promovendo uma reconceptualização crítica das práticas a partir dos problemas reais aferidos na organização do trabalho. A visão de 2005 era, portanto, processual e dialógica, entendendo a formação como processo emergente das dificuldades e dilemas do cotidiano prisional (Brasil, 2005).

A relevância desse documento permanece justamente porque ele antecipa uma crítica ainda atual: a formação institucional não se transforma pela simples multiplicação de cursos. Quando o processo educativo não altera a forma como a instituição interpreta seus

problemas, organiza seu trabalho e avalia sua própria prática, a capacitação tende a funcionar apenas como reposição de conteúdos ou atualização procedimental. Nessa perspectiva, o documento de 2005 não deve ser lido como evidência de uma transição já consumada, mas como marco propositivo que denunciou a insuficiência de uma formação fragmentada e apontou a necessidade de articular escola, pesquisa, prática profissional e gestão institucional.

A primeira tentativa de traduzir essa filosofia em uma estrutura curricular concreta veio com a Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários (MCN), de 2008 (Brasil, 2008). Esse documento buscou operacionalizar a visão de uma formação ampla, propondo um modelo estruturado em quatro eixos articuladores: administração penitenciária; saúde e qualidade de vida; segurança e disciplina; e relações humanas e reinserção social. Essa estrutura representava um projeto de formação integral, que visava explicitamente romper com a hegemonia da dimensão puramente operacional. Ao colocar lado a lado competências de gestão, cuidado, segurança e humanização, a MCN de 2008 estabeleceu um referencial que equilibrava as múltiplas e, por vezes, conflitantes demandas da execução penal (Brasil, 2008).

O objetivo era formar um servidor capaz de compreender sua atividade no contexto mais amplo do sistema, articulando as funções de segurança aos objetivos da execução penal. Essa formulação aproxima-se do debate mais amplo sobre formação de profissionais de segurança pública, especialmente quando se reconhece que carreiras policiais e correlatas não podem ser preparadas apenas para resposta imediata, domínio de procedimentos e emprego de força. A formação democrática em segurança pública exige compreensão da legalidade, da proporcionalidade, da ética profissional, da dimensão social dos conflitos e da legitimidade institucional. Como observa Soares (2007), a política de segurança pública no Brasil enfrenta dilemas históricos que ultrapassam o desenho normativo e alcançam a arquitetura das instituições, suas culturas e seus padrões de atuação.

A trajetória de construção de uma política educacional robusta ganhou novo marco com a instituição da Rede das Escolas de Serviços Penais (REspen), por meio da Portaria GAB-Depen/Depen/MJSP nº 526, de 7 de dezembro de 2021 (Brasil, 2021), e com a Política Nacional de Educação em Serviços Penais (PNESP), instituída pela Portaria nº 160, de 6 de dezembro de 2022 (Brasil, 2022). A REspen

deve ser compreendida como mecanismo de articulação institucional entre escolas, favorecendo circulação de experiências, padronização mínima e fortalecimento de capacidades formativas. Já a PNESP representa marco normativo mais abrangente, ao estabelecer objetivos estratégicos que reafirmam a educação como dimensão estruturante da política penal e da construção da identidade da Polícia Penal.

Dentre os objetivos da PNESP, destacam-se aqueles que dialogam diretamente com o problema desta pesquisa: o estímulo ao protagonismo das instituições educacionais, a contribuição para a construção da identidade da Polícia Penal e a promoção de conhecimento integrado, interdisciplinar, universal e transversal (Brasil, 2022; Brasil, 2024). A PNESP, portanto, não apenas formaliza a necessidade de educação contínua e reflexiva, mas posiciona as escolas de formação como agentes centrais na redefinição da cultura profissional da recém-instituída Polícia Penal. Essa redefinição, entretanto, não é automática. Ela depende de condições institucionais, corpo técnico, estabilidade de gestão, critérios de seleção docente, integração com universidades e apropriação crítica da produção científica sobre segurança pública.

A aproximação entre Polícia Penal e segurança pública exige observar que outras carreiras policiais também convivem com o contraste entre normas democráticas e culturas profissionais marcadas por hierarquia, corporativismo e valorização do saber prático fechado sobre si mesmo. Kant de Lima (2004) demonstra que há permanências institucionais e formas de produção da verdade no sistema de justiça criminal brasileiro que nem sempre se harmonizam com a ordem republicana formal. Zackseski e Gomes (2016), ao problematizarem a noção de ordem pública no sistema de justiça criminal, evidenciam como conceitos aparentemente estabilizados podem operar de modo ambíguo, legitimando práticas de controle que demandam exame crítico. Tais reflexões são relevantes para a formação da Polícia Penal porque a execução penal não se resume à custódia física; ela envolve autoridade estatal, produção de ordem institucional, proteção de direitos, mediação de conflitos, interação com grupos vulneráveis e gestão de ambientes de alta tensão.

Apesar da consistência e do avanço do arcabouço normativo, a distância entre a política formulada e a prática executada permanece como o principal desafio. O Diagnóstico das Escolas Estaduais de Serviços Penais de 2024 oferece retrato contundente dessa fragilidade institucional, revelando um abismo entre a visão política e a realidade

operacional (Brasil, 2024). A instabilidade da gestão é um dos fatores mais críticos: a alta rotatividade de gestores, registrada em 23 das 27 escolas nos últimos quatro anos, impede a continuidade de projetos pedagógicos e a consolidação de visão de longo prazo. A esse fator soma-se a fragilidade do corpo técnico: embora 22 das 27 escolas possuam pedagogos, a ausência desses profissionais em cinco unidades compromete o planejamento, a execução e a avaliação das ações educativas.

Outro ponto relevante é a estrutura material. Apenas 13 das 27 escolas possuem equipamentos próprios para aulas operacionais, o que aumenta a dependência de outros setores e dificulta a padronização. Todavia, o aspecto mais significativo para o presente artigo é o foco curricular. O diagnóstico indica predominância de capacitações voltadas a temas operacionais, como armamento, tiro, defesa pessoal, intervenção prisional, escolta, uso diferenciado da força, algemação e sobrevivência policial, ao passo que temas de gestão, saúde, direitos humanos, mediação, ética e políticas penais aparecem com menor frequência (Brasil, 2024). Não se trata de negar a relevância do domínio operacional na atividade da Polícia Penal, mas de reconhecer que sua hipertrofia curricular reduz a capacidade institucional de formar profissionais reflexivos, juridicamente orientados e pedagogicamente aptos a reproduzir uma cultura democrática de execução penal.

Esse cenário cria uma dinâmica de autorreforço institucional: a fragilidade pedagógica das escolas favorece a reprodução de demandas operacionais imediatas; essas demandas consolidam a percepção de que o conhecimento operacional é o núcleo quase exclusivo da formação; essa percepção reduz o espaço de conteúdos reflexivos, gerenciais, jurídicos e humanísticos; e a redução desses conteúdos, por sua vez, enfraquece a capacidade das escolas de modificar a cultura que originalmente produziu o desequilíbrio. Cria-se, assim, um circuito de retroalimentação institucional no qual a fraqueza formativa alimenta a própria cultura que a política pública visa transformar.

A literatura sobre segurança pública ajuda a compreender esse fenômeno para além do caso prisional. Machado da Silva e Leite (2007), ao analisarem percepções sociais sobre violência, crime e polícia, demonstram que a autoridade policial não se sustenta apenas em capacidade coercitiva, mas também em legitimidade, confiança e reconhecimento social. Adorno (2002), ao relacionar violência urbana e exclusão socioeconômica, evidencia que respostas institucionais

de segurança pública não podem ser analisadas isoladamente das condições sociais e dos modos de funcionamento do sistema de justiça. Soares (2019), por sua vez, destaca que a formação e a arquitetura institucional das polícias brasileiras exigem revisão profunda para que se compatibilizem com direitos humanos, democracia e controle público. Esses aportes indicam que a Polícia Penal, embora situada no interior da execução penal, compartilha com outras carreiras de segurança pública dilemas relativos à cultura corporativa, à ética profissional, à formação em direitos, à gestão da autoridade e à superação de práticas autoritárias naturalizadas.

Tabela 1 -- Principais desafios operacionais e de gestão das Escolas de Serviços Penais

Categoria do desafio	Indicador / evidência	Implicação para a formação docente
Gestão de pessoas	Alta rotatividade de gestores em 23 de 27 escolas	Descontinuidade de projetos pedagógicos e ausência de visão institucional de longo prazo
Corpo técnico	Apenas 22 de 27 escolas possuem pedagogos	Fragilidade no planejamento, na execução, na avaliação e na mediação pedagógica das ações educativas
Estrutura e recursos	Apenas 13 de 27 escolas possuem equipamentos próprios para aulas operacionais	Dependência de outros setores e dificuldade de padronização do treinamento
Foco curricular	Predominância de temas operacionais em detrimento de gestão, saúde, direitos humanos e reflexão crítica	Formação desequilibrada, que reforça a cultura da custódia em detrimento da gestão integrada da execução penal
Financiamento	Apenas 7 de 27 escolas utilizaram recursos do FUNPEN para cursos nos últimos cinco anos	Baixa capacidade de investimento em qualificação, inovação pedagógica e formação continuada de instrutores

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base em Brasil (2024)

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A QUALIFICAÇÃO DOCENTE DO POLICIAL PENAL-INSTRUTOR

A superação dos desafios institucionais e a efetivação de uma política educacional transformadora dependem da construção de sólido alicerce teórico para a formação dos instrutores. A atuação docente no sistema prisional demanda mais do que domínio de conteúdo. Exige postura de mediação do conhecimento, sensibilidade ética, compreensão das relações de poder e capacidade de interpretar a realidade institucional em que se atua. Para isso, referenciais da pedagogia crítica, da andragogia, da sociologia da segurança pública e dos estudos sobre cultura institucional são indispensáveis.

3.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA EM AMBIENTES DE PODER: O LEGADO DE FREIRE NA FORMAÇÃO POLICIAL

A atuação docente na formação de policiais penais transcende a simples transmissão de conteúdos, demandando postura que articule conhecimento técnico, sensibilidade ética e compromisso com a transformação da cultura institucional. Nesse ambiente, marcado por relações de poder hierárquicas e pela lógica da segurança, a pedagogia crítica de Paulo Freire oferece referencial indispensável (Freire, 1996). Para Freire (1996), educar é um ato político que exige do educador postura reflexiva e dialógica, comprometida com a autonomia e a conscientização dos aprendizes.

No contexto da formação da Polícia Penal, a aplicação da dialogicidade freireana implica capacitar o instrutor a criar espaços de pensamento crítico mesmo em ambiente estruturalmente hierarquizado. Trata-se de utilizar a palavra não como instrumento de comando, mas como ferramenta de reflexão conjunta sobre dilemas éticos, jurídicos, institucionais e práticos da profissão. Essa reflexão não nega a disciplina necessária à execução penal, mas recusa a identificação simplista entre disciplina e silenciamento. A formação democrática exige que o servidor compreenda o fundamento de sua atuação, os limites legais de sua autoridade e os efeitos institucionais de práticas naturalizadas.

Adicionalmente, a prática pedagógica nesse contexto precisa lidar com os efeitos da institucionalização e da violência simbólica. No sentido bourdieusiano, violência simbólica designa forma de imposição de significados, hierarquias e classificações que tende a

ser reconhecida como legítima pelos próprios sujeitos envolvidos, sem necessidade de coerção física direta (Bourdieu, 1989). Em instituições fortemente hierarquizadas, ela pode se manifestar na naturalização de linguagens despersonalizantes, na reprodução acrítica de estigmas, na desqualificação de saberes externos, na subordinação absoluta da reflexão à ordem e na imposição de padrões culturais como se fossem os únicos compatíveis com a segurança. Uma formação docente qualificada deve preparar o instrutor para reconhecer e mitigar esses efeitos, promovendo práticas que valorizem a dignidade humana, incentivem o protagonismo dos servidores em formação e fortaleçam a ética profissional.

A contribuição freireana ganha maior densidade quando aproximada da literatura de segurança pública. A educação problematizadora, nesse campo, não pode limitar-se à crítica abstrata das instituições. Ela precisa incidir sobre dilemas concretos: uso legítimo da força, custódia e proteção de direitos, gestão de conflitos, relação entre legalidade e cultura institucional, tratamento de populações vulneráveis, prevenção de abusos e responsabilização funcional. A formação do instrutor deve capacitá-lo a transformar esses dilemas em situações pedagógicas estruturadas, nas quais a experiência operacional seja analisada criticamente e reconectada aos marcos jurídicos e democráticos da execução penal.

Nesse sentido, a pedagogia crítica contribui para evitar que a formação da Polícia Penal se converta em mera transmissão de procedimentos. O procedimento é necessário, mas insuficiente. A prática profissional exige discernimento, juízo ético, capacidade de leitura institucional e domínio de princípios. Quando o instrutor é preparado apenas para repetir protocolos, a formação tende a reproduzir respostas automáticas. Quando é preparado pedagogicamente, pode ajudar o servidor-aluno a compreender por que determinado procedimento existe, quais valores protege, quais riscos pretende evitar e quais consequências institucionais decorrem de sua aplicação inadequada.

3.2 A ANDRAGOGIA E A VALORIZAÇÃO DO SABER PRÁTICO: FORMANDO PROFISSIONAIS EXPERIENTES

A formação pedagógica de instrutores da Polícia Penal destina-se a público adulto, com trajetória profissional consolidada e ampla vivência prática. O Diagnóstico de 2024 aponta que 100% das escolas estaduais compõem seu corpo docente majoritariamente com

servidores das carreiras penais (Brasil, 2024). Essa característica exige abordagens que reconheçam e valorizem os saberes acumulados. A andragogia, teoria da educação de adultos desenvolvida por Malcolm Knowles (1980), oferece arcabouço teórico robusto para essa finalidade.

Seus princípios centrais — como a necessidade de o aprendiz compreender por que deve aprender algo, o papel fundamental da experiência prévia como recurso de aprendizagem e a orientação para resolução de problemas com aplicação prática imediata — são diretamente aplicáveis a esse contexto. A abordagem andragógica legitima o modelo de instrução por pares, pois o processo formativo não parte de uma tábula rasa, mas promove reflexão sobre a prática existente, permitindo que o instrutor-servidor se torne sujeito ativo na construção de sua própria competência docente.

Contudo, a valorização da experiência não pode ser confundida com sua absolutização. A experiência profissional é ponto de partida, não critério autossuficiente de validade pedagógica. Em carreiras de segurança pública, o saber prático costuma adquirir elevada autoridade simbólica, sobretudo quando associado à antiguidade, à participação em eventos críticos ou ao domínio de técnicas operacionais. Esse saber é indispensável, mas, quando isolado de referenciais teóricos, normativos e científicos, pode converter-se em mecanismo de reprodução de práticas institucionais não examinadas. O desafio da andragogia, portanto, é valorizar a experiência sem transformá-la em dogma.

A dependência exclusiva de instrutores internos, sem formação pedagógica crítica robusta e sem intercâmbio com saberes externos, acarreta risco de endogenia e de prisionização do próprio conhecimento pedagógico. Quando os instrutores são formados e atuam apenas dentro da cultura institucional vigente, sem lente crítica externa, a tendência é que o ensino apenas reproduza essa cultura, em vez de transformá-la. A experiência prática, desprovida de reflexão teórica, torna-se mecanismo de perpetuação do status quo. A formação de formadores, portanto, necessita de oxigenação constante, por meio de parcerias com universidades, centros de pesquisa, escolas de governo, órgãos de controle e instituições especializadas, como já preconizava o documento do Depen de 2005 (Brasil, 2005).

Esse ponto responde diretamente à necessidade de aproximação com a produção científica específica sobre segurança pública. Núcleos como Nevis/UnB, Crisp/UFGM, NEV/USP e INCT-InEAC/UFF não

devem ser percebidos como referências externas distantes da prática profissional, mas como espaços de produção de conhecimento capazes de iluminar problemas que a rotina institucional tende a naturalizar. A formação do instrutor policial penal precisa incorporar esse diálogo para que a prática seja analisada em chave crítica, comparativa e democrática.

3.3 O INSTRUTOR COMO AGENTE DUPLO: A TENSÃO ENTRE A LÓGICA DA SEGURANÇA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A tarefa do policial penal que atua como instrutor é complexa devido à tensão inerente à sua dupla função: ser, simultaneamente, agente de segurança e mediador do conhecimento. Essa dualidade reflete-se na prática institucional e coloca o instrutor no centro de uma disputa de lógicas e prioridades. De um lado, a lógica da segurança demanda prontidão, disciplina, padronização, comando e controle. De outro, a lógica pedagógica exige escuta, problematização, construção coletiva, reflexão, avaliação formativa e abertura ao dissenso argumentativo. A formação docente do instrutor deve capacitá-lo a transitar entre essas racionalidades sem subordinar completamente uma à outra.

O Diagnóstico de 2024 revela que o relacionamento entre escolas de formação e grupos táticos/operacionais é multifacetado. É descrito por alguns gestores como positivo e colaborativo ou de troca e colaboração mútua, mas por outros como processo que necessita de melhorias ou que apresenta sobreposição de atribuições. Esse sobreposição é particularmente revelador, pois evidencia disputa de narrativas e de autoridade sobre o que constitui a formação essencial do policial penal (Brasil, 2024). A urgência da lógica operacional, focada em protocolos, intervenção e reação imediata, frequentemente se sobrepõe à temporalidade da reflexão pedagógica, que busca desenvolver pensamento crítico, ética e capacidade de mediação.

O instrutor deve ser preparado para navegar essa tensão, afirmando o espaço do pedagógico sem negar a importância do operacional. Sua função não é desvalorizar a técnica, mas impedir que a técnica seja ensinada como se estivesse dissociada da legalidade, da proporcionalidade, da ética profissional, da saúde mental, da responsabilidade administrativa e da legitimidade social da Polícia

Penal. Nessa condição, o instrutor atua como tradutor entre mundos: traduz a experiência operacional para a linguagem pedagógica e traduz os princípios pedagógicos, jurídicos e democráticos para situações concretas da atividade prisional.

Essa tensão aproxima a Polícia Penal de outros segmentos da segurança pública. A literatura sobre formação policial demonstra que a cultura institucional pode reforçar corporativismo, resistência ao controle externo, valorização de soluções de força e desconfiança em relação ao conhecimento acadêmico. Costa (2023), ao discutir segurança pública, redes e governança, destaca a importância de compreender as instituições de segurança como parte de arranjos complexos, que dependem de coordenação, produção de conhecimento e capacidade de aprendizado institucional. No caso da Polícia Penal, essa aprendizagem institucional é particularmente necessária porque a carreira emerge formalmente como polícia após a Emenda Constitucional nº 104/2019, mas herda práticas, símbolos e rotinas do antigo sistema penitenciário.

A identidade do policial penal-instrutor, portanto, não pode ser reduzida à figura do servidor experiente que ensina o que sabe. Ela deve ser reconstruída como identidade docente em contexto de segurança pública. Isso implica domínio de conteúdo, mas também planejamento pedagógico, avaliação, mediação, produção de materiais, uso de tecnologias, compreensão da política penal, abertura à pesquisa e responsabilidade ética na formação de novos profissionais. A formação de formadores é o espaço institucional privilegiado para consolidar essa identidade.

4 METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: INOVAÇÃO E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A modernização dos processos formativos no sistema prisional passa, inevitavelmente, pela integração de novas metodologias e tecnologias digitais. A Educação a Distância (EaD), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), as metodologias ativas, os estudos de caso, a aprendizagem baseada em problemas, as simulações pedagógicas e os recursos digitais assíncronos surgem como ferramentas estratégicas. Sua eficácia, contudo, depende de implementação que transcenda a mera aquisição de plataformas e equipamentos, concentrando-se na intencionalidade pedagógica.

O uso de tecnologias digitais na formação de servidores da Polícia Penal representa oportunidade estratégica para ampliar o acesso ao conhecimento e flexibilizar processos educativos. O Diagnóstico de 2024 indica adesão crescente, ainda que desigual, a essa modalidade: 13 das 27 escolas estaduais já possuem Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e 16 ofertam cursos próprios na modalidade de EaD. A EaD surge como alternativa viável para superar barreiras geográficas e orçamentárias, alcançando maior número de profissionais distribuídos por vastos territórios (Brasil, 2024). Essa potencialidade é especialmente relevante para o sistema prisional brasileiro, cuja dispersão territorial, desigualdade federativa e rotina laboral dificultam a formação presencial contínua.

No entanto, a expansão da EaD enfrenta desafios estruturais. A simples existência de uma plataforma não garante qualidade do ensino. É necessário investimento contínuo em infraestrutura tecnológica, produção de conteúdo didático adequado ao formato digital, acessibilidade, avaliação, tutoria, acompanhamento de aprendizagem e, de forma crucial, capacitação dos instrutores para atuarem como mediadores eficazes em ambientes virtuais. Moran, Masetto e Behrens (2013) destacam que tecnologias educacionais só produzem inovação quando associadas a projetos pedagógicos consistentes e à redefinição do papel docente. Esse entendimento também se aproxima das discussões de Paletta e Barros (2021) e de Souza, Martins e Duarte (2021), que relacionam tecnologias, educação a distância e prática reflexiva à necessidade de formação docente capaz de superar usos meramente instrumentais dos ambientes digitais. No contexto da Polícia Penal, isso significa que a EaD não pode converter-se em repositório de apostilas, vídeos ou certificados, mas deve constituir ambiente de reflexão, interação, acompanhamento e construção de conhecimento profissional.

A eficácia da EaD não reside na simples transposição de conteúdos do presencial para o digital. É imperativo repensar a forma de ensinar e aprender, integrando metodologias ativas que coloquem o servidor-aluno como protagonista de seu processo formativo. Bacich e Moran (2018) observam que metodologias ativas pressupõem envolvimento do estudante em atividades que mobilizam investigação, resolução de problemas, colaboração e tomada de decisão. No ambiente da Polícia Penal, essas metodologias permitem que o conteúdo deixe de ser apresentado como prescrição abstrata e passe a ser trabalhado a partir de dilemas reais da execução penal.

A aprendizagem baseada em problemas, conforme a tradição discutida por Berbel (1998), consiste em estratégia na qual o processo formativo se organiza em torno de situações-problema que exigem investigação, mobilização de conhecimentos prévios, identificação de hipóteses, busca de fundamentos teóricos e elaboração de respostas justificadas. Seu valor, na formação de instrutores, reside na possibilidade de transformar ocorrências e dilemas do cotidiano prisional em objetos de análise pedagógica. Em vez de perguntar apenas “qual procedimento deve ser seguido?”, a aprendizagem baseada em problemas permite indagar: “quais princípios jurídicos estão envolvidos?”, “quais riscos institucionais existem?”, “quais alternativas são compatíveis com a legalidade?”, “como preservar segurança e dignidade?”, “que aprendizagens podem ser extraídas da situação?”.

Os estudos de caso de ensino, por sua vez, podem ser compreendidos como reconstruções narrativas de situações problemáticas, elaboradas com finalidade didático-pedagógica, para estimular análise, debate, tomada de decisão e articulação entre teoria e prática (Roesch; Fernandes, 2007; Alberton; Silva, 2018). Diferenciam-se de relatos meramente descritivos porque são organizados para produzir aprendizagem. Na formação da Polícia Penal, casos de ensino podem abordar temas como conflito entre servidores e custodiados, atendimento a pessoas em sofrimento psíquico, revista institucional, gestão de crise, denúncias de abuso, comunicação em situações críticas, dilemas de liderança, articulação com equipe técnica, aplicação de políticas penais, prevenção da tortura, atuação diante de grupos vulneráveis e uso pedagógico de tecnologias em cursos internos.

A adoção dessas metodologias exige intencionalidade pedagógica. O instrutor deve saber por que escolhe determinada estratégia, quais objetivos pretende alcançar, que competências serão desenvolvidas, como a aprendizagem será avaliada e de que modo a atividade se conecta ao perfil profissional desejado. Essa intencionalidade é ainda mais relevante quando se trata de segurança pública, pois atividades mal planejadas podem reforçar automatismos, estereótipos ou soluções exclusivamente repressivas. O problema, o caso ou a simulação devem ser desenhados para ampliar a capacidade de análise e não apenas para confirmar respostas já naturalizadas pela cultura institucional.

As tecnologias educacionais, portanto, devem ser subordinadas a objetivos formativos claros. Plataformas digitais, fóruns, videoaulas,

quizzes, simuladores, *podcasts* e bibliotecas virtuais podem contribuir para democratizar o acesso à formação, mas não substituem o papel do instrutor como mediador. A competência digital do formador da Polícia Penal deve incluir capacidade de selecionar recursos, produzir materiais acessíveis, orientar discussões online, formular problemas, acompanhar participação, oferecer devolutivas, avaliar desempenho e relacionar conteúdos virtuais a situações concretas do trabalho prisional.

Esse ponto é decisivo para evitar que a inovação tecnológica reproduza o mesmo padrão criticado pelo Depen em 2005. Se a tecnologia for usada apenas para multiplicar cursos isolados, sem alterar os processos de trabalho e sem fortalecer a reflexão institucional, ela apenas digitalizará o antigo “menu de cursos”. Ao contrário, se integrada a uma política de formação de formadores, poderá ampliar o alcance da formação, registrar experiências, criar comunidades de prática, favorecer a circulação de materiais entre escolas e aproximar a Polícia Penal da produção acadêmica sobre segurança pública.

5 DIRETRIZES PARA A REESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A REVISÃO DA MATRIZ CURRICULAR

A análise da trajetória das políticas e dos desafios institucionais aponta para a necessidade de reestruturação profunda na forma como a formação de instrutores é concebida e executada. Isso envolve revisitar a Matriz Curricular Nacional à luz da prática corrente, incorporar a produção científica sobre segurança pública e propor um programa de formação de formadores que seja, ao mesmo tempo, robusto, contínuo, reflexivo, integrado e alinhado aos fundamentos teóricos discutidos.

5.1 REVISITANDO A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL: DA PROPOSTA INTEGRAL À PRÁTICA DESEQUILIBRADA

A qualificação dos instrutores da Polícia Penal deve ser orientada por referencial curricular que equilibre as diversas competências necessárias à execução penal. A Matriz Curricular Nacional de 2008

oferece modelo robusto, estruturado em quatro eixos articuladores que propõem formação integral (Brasil, 2008). No entanto, a prática corrente revela descompasso significativo em relação a essa diretriz.

O Diagnóstico de 2024 evidencia que tanto a demanda dos servidores quanto a oferta das escolas se concentram massivamente em temas do eixo “Segurança e Disciplina”, como armamento e tiro, defesa pessoal e intervenção prisional, enquanto áreas como gestão, saúde mental, direitos humanos e relações humanas recebem menor atenção (Brasil, 2024). Esse desequilíbrio curricular não é simples falha de planejamento. É sintoma direto da cultura institucional e das fragilidades estruturais analisadas anteriormente. A demanda dos servidores e a oferta das escolas refletem a percepção de urgência e valor da organização, que ainda é primariamente focada na custódia e na reação, e não na gestão integrada da execução penal. O currículo praticado é, portanto, espelho da cultura organizacional real, e não da cultura desejada pela política nacional.

Essa leitura permite aproximar o caso da Polícia Penal do debate mais amplo sobre formação em segurança pública. Em muitas instituições policiais, o currículo formal afirma direitos humanos, ética e cidadania, enquanto o currículo prático transmite mensagens informais de endurecimento, fechamento corporativo e prioridade absoluta da resposta operacional. A formação de formadores deve enfrentar esse hiato, pois instrutores são agentes decisivos na tradução do currículo formal para a experiência concreta de aprendizagem. Sem formação pedagógica, o instrutor tende a reproduzir a hierarquia de valores já vigente. Com formação crítica, pode transformar o momento educativo em espaço de reinterpretação profissional.

Tabela 2 – Análise comparativa: eixos da MCN de 2008 e temas priorizados na prática em 2024

Eixo articulador da MCN de 2008	Exemplos de conteúdos previstos na MCN de 2008	Temas mais demandados/ofertados no Diagnóstico de 2024
Administração penitenciária	Gestão de pessoal, orçamento e finanças, direito administrativo, Lei de Execução Penal	Gestão de processos, nova Lei de Licitações, formação de gestores, com menor frequência
Saúde e qualidade de vida	Promoção e proteção à saúde, primeiros socorros, atenção em saúde mental	Primeiros socorros e saúde mental, com menor frequência comparativa
Segurança e disciplina	Rotinas e procedimentos operacionais, gerenciamento de crises, tiro defensivo, defesa pessoal	Armamento e tiro, defesa pessoal, intervenção prisional, escolta, uso diferenciado da força, algemação, técnicas de tonfa, sobrevivência policial, com altíssima frequência
Relações humanas e reinserção social	Mediação de conflitos, direitos humanos, ética e cidadania, psicologia das relações interpessoais	Direitos humanos e atendimento à população LGBTQIAP+, com baixa frequência relativa

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base em Brasil (2008) e Brasil (2024).

A leitura da Tabela 2 evidencia que a revisão da Matriz Curricular Nacional não deve limitar-se à atualização de disciplinas. É necessário reconhecer que toda matriz opera em disputa com a cultura institucional. A matriz prescrita pode afirmar equilíbrio entre segurança, gestão, saúde e direitos humanos, mas sua efetividade depende da formação dos instrutores, da capacidade pedagógica das escolas, da estabilidade da gestão e da existência de mecanismos de avaliação. Assim, a revisão curricular deve ser acompanhada de política docente, sob pena de permanecer como texto normativo sem capilaridade suficiente na prática formativa.

5.2 PROPOSTAS PARA UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

Superar o desequilíbrio curricular e a cultura formativa reativa exige ação proativa e estruturada: a criação de um programa nacional de formação de formadores. Com base nos fundamentos teóricos e

nos desafios diagnosticados, tal programa deve ser concebido em módulos que desenvolvam competências pedagógicas, éticas, digitais, metodológicas e institucionais essenciais para o policial penal-instrutor. A proposta não parte da premissa de que essa formação já esteja consolidada; ao contrário, sustenta que sua estruturação é condição para que as políticas de educação em serviços penais se realizem de modo consistente.

Uma proposta inicial poderia incluir os seguintes módulos:

- a) Módulo 1 – Fundamentos da educação de adultos no contexto prisional: articulação entre a pedagogia crítica de Freire, focada na prática dialógica e na conscientização, e os princípios da andragogia de Knowles, voltados à valorização da experiência e à aplicabilidade do conhecimento. O módulo deve permitir que o instrutor compreenda a especificidade de formar adultos, servidores públicos e profissionais de segurança em ambiente institucional hierarquizado;
- b) Módulo 2 – Segurança pública, cultura institucional e ética profissional: estudo da Polícia Penal no campo mais amplo da segurança pública, com abordagem de cultura policial, corporativismo, legitimidade, direitos humanos, autoridade, controle institucional, prevenção de abusos e tensões entre marcos legais democráticos e práticas organizacionais. Nesse módulo, a literatura de autores como Kant de Lima, Soares, Adorno, Minayo, Machado da Silva, Leite, Zackseski e Costa deve ser utilizada para ampliar o repertório crítico dos instrutores;
- c) Módulo 3 – Metodologias ativas e prática reflexiva: capacitação para o planejamento e a execução de aulas utilizando aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso de ensino, simulações de dilemas éticos e operacionais, rodas de análise de prática, oficinas de resolução de problemas e avaliação formativa. O foco deve ser transformar situações reais do cotidiano prisional em experiências pedagógicas estruturadas;
- d) Módulo 4 – Competências digitais e intencionalidade pedagógica: formação para o uso crítico e criativo de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, produção de conteúdo digital acessível, mediação pedagógica em fóruns e atividades online, curadoria de materiais científicos e avaliação da aprendizagem

em ambientes híbridos. O módulo deve evitar a redução da tecnologia a ferramenta administrativa ou repositório de conteúdos;

- e) Módulo 5 – O papel do instrutor na execução penal humanizada: desenvolvimento de habilidades de mediação de conflitos, comunicação institucional, liderança pedagógica, análise de dilemas, proteção da dignidade humana, atuação diante de vulnerabilidades e estratégias para identificar e combater formas de violência simbólica no processo educativo e na cultura institucional;
- f) Módulo 6 – Planejamento, avaliação e produção de conhecimento nas escolas penais: capacitação para elaboração de planos de ensino, definição de objetivos de aprendizagem, construção de instrumentos avaliativos, sistematização de experiências, produção de relatórios pedagógicos e aproximação com universidades e centros de pesquisa. Esse módulo deve estimular que as escolas de serviços penais deixem de ser apenas espaços executores de cursos e passem a produzir conhecimento aplicado sobre formação profissional.

A implementação desse programa exige diretrizes institucionais mínimas. A formação docente em ambientes não escolares, especialmente quando situada em instituições complexas como o sistema prisional, demanda reconhecimento da especificidade pedagógica desses espaços e da necessidade de práticas formativas contextualizadas, como apontam Bussolotti, Oliveira e Silva (2019). Em primeiro lugar, a seleção de instrutores deve combinar experiência profissional, domínio técnico, perfil ético e disposição para formação pedagógica. Em segundo lugar, a certificação de instrutores deve depender de participação efetiva em processos formativos e de avaliação de desempenho docente, e não apenas de reconhecimento informal da experiência. Em terceiro lugar, as escolas devem desenvolver comunidades de prática, nas quais instrutores compartilhem materiais, reflitam sobre aulas ministradas, recebam *feedback* e atualizem metodologias. Em quarto lugar, deve haver integração com universidades, escolas de governo, núcleos de pesquisa e órgãos de controle, a fim de evitar endogenia e ampliar o repertório crítico da formação.

A formação de formadores deve ainda prever avaliação continuada. Essa avaliação não deve restringir-se à satisfação imediata dos alunos, mas contemplar qualidade do planejamento, coerência metodológica,

adequação dos materiais, capacidade de mediação, domínio conceitual, compromisso ético e impacto das formações na prática institucional. A avaliação é indispensável para transformar a formação docente em política permanente, e não em iniciativa episódica dependente de gestores específicos.

5.3 HORIZONTES PARA UMA NOVA MATRIZ CURRICULAR NACIONAL

A revisão da Matriz Curricular Nacional é demanda premente e oportunidade para alinhar a formação às novas realidades da Polícia Penal. O Diagnóstico de 2024 aponta as expectativas dos gestores das escolas para essa atualização, que incluem necessidade de padronização com flexibilidade para adaptações locais, maior equilíbrio entre conteúdo tático-operacional e aplicação das políticas penais, alinhamento com a matriz da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) e inclusão de disciplinas que promovam pensamento crítico e entendimento do papel social do policial penal (Brasil, 2024).

Essas sugestões são valiosas e convergem com a análise desenvolvida neste artigo. Contudo, é fundamental compreender que uma nova matriz, por mais bem elaborada que seja, não resolverá o problema estrutural se não for acompanhada de três ações estratégicas: implementação de programa robusto e contínuo de formação de formadores; fortalecimento institucional das escolas de serviços penais, garantindo estabilidade na gestão e equipes pedagógicas qualificadas; e incorporação sistemática da produção científica sobre segurança pública, justiça criminal, políticas penais e formação profissional.

Uma nova matriz deve reconhecer que a Polícia Penal ocupa posição singular. Diferentemente de outras carreiras policiais, sua atuação se dá em ambiente de custódia permanente, no interior de unidades prisionais, em contato cotidiano com pessoas privadas de liberdade, equipes técnicas, familiares, órgãos judiciais, Ministério Público, Defensoria Pública, administração penitenciária e redes de políticas públicas. Essa especificidade exige formação que integre segurança, direitos humanos, saúde mental, gestão de conflitos, inteligência prisional, tecnologia, assistência, legalidade e reintegração social. Ao mesmo tempo, por integrar a segurança pública, a Polícia Penal precisa dialogar com debates comuns às demais carreiras policiais: uso legítimo da força, ética profissional, *accountability*, cultura institucional, formação democrática e legitimidade social.

A revisão da matriz deve, portanto, evitar dois riscos. O primeiro é o operacionalismo estreito, que reduz a formação a técnicas de contenção, armamento, intervenção e resposta a crises. O segundo é o pedagogismo abstrato, que aborda direitos humanos, ética e reflexão crítica de modo desconectado dos dilemas reais da atividade prisional. O equilíbrio exige formação situada, capaz de articular prática e teoria, segurança e legalidade, disciplina e dignidade, tecnologia e mediação humana, experiência profissional e ciência.

Nesse horizonte, a Matriz Curricular Nacional deve prever explicitamente a formação pedagógica dos instrutores como eixo estruturante. Não basta definir o que será ensinado aos policiais penais; é preciso definir como serão formados aqueles que ensinarão. A formação de formadores deve ser incorporada como condição de qualidade da política nacional, com diretrizes mínimas, carga horária adequada, módulos obrigatórios, avaliação, certificação e atualização periódica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta análise, retoma-se o objetivo geral de analisar os fundamentos teóricos e os desafios institucionais para a construção de diretrizes de formação pedagógica para instrutores da Polícia Penal. A revisão da trajetória das políticas nacionais, desde as propostas fundadoras de 2005 até a REspen de 2021 e a PNEsp de 2022, demonstrou intenção política consistente de superar um modelo de capacitação puramente técnico em favor de formação integral, reflexiva e humanizadora (Brasil, 2005; Brasil, 2021; Brasil, 2022). Contudo, os dados do diagnóstico mais recente das escolas penais confirmam que a distância entre a política formulada e a prática institucional persiste como desafio estrutural, validando o problema de pesquisa proposto.

A discussão sobre a aplicabilidade da pedagogia crítica de Freire (1996) e da andragogia de Knowles (1980) evidenciou que esses referenciais oferecem caminho robusto para qualificar a formação, desde que articulados à literatura específica sobre segurança pública, cultura institucional, ética policial e justiça criminal. A andragogia legitima o modelo de instrução por pares, valorizando a experiência prática, enquanto a pedagogia crítica oferece ferramentas para que essa prática seja refletida e transformada, evitando a mera reprodução da cultura institucional. A incorporação de autores do campo da

segurança pública permite compreender que os desafios da Polícia Penal não são isolados: dialogam com dilemas enfrentados por outras carreiras policiais, especialmente no que se refere à tensão entre marcos democráticos, cultura profissional, corporativismo, autoridade e práticas institucionais.

A análise também demonstrou que tecnologias educacionais e metodologias ativas não constituem solução automática. Sua eficácia depende de intencionalidade pedagógica, capacidade de mediação, planejamento, avaliação e vinculação com problemas concretos da execução penal. A aprendizagem baseada em problemas e os estudos de caso de ensino podem contribuir significativamente para a formação de instrutores, desde que utilizados para ampliar a reflexão ética, jurídica e institucional, e não apenas para confirmar respostas operacionais previamente naturalizadas.

Por fim, a proposição de diretrizes para um programa de formação de formadores, baseada na Matriz Curricular de 2008, nos desafios diagnosticados em 2024 e na literatura especializada, indicou que investir na qualificação pedagógica dos instrutores é investir na transformação da própria cultura institucional (Brasil, 2008; Brasil, 2024). Conclui-se, portanto, que a qualificação docente dos instrutores emerge não como mero complemento, mas como elemento central e estratégico para a efetivação das políticas educacionais no sistema prisional. Trata-se de política permanente e essencial, que reconhece a educação como pilar para a construção da identidade da Polícia Penal, para o fortalecimento de uma segurança pública democrática e para a efetivação de um sistema de justiça mais eficaz, humano e institucionalmente responsável.

Para pesquisas futuras, recomenda-se o aprofundamento da investigação com base empírica, por meio de estudos de caso em escolas penais que já implementam programas de formação docente, análises de impacto dessas formações na prática dos servidores, pesquisas sobre a percepção dos instrutores acerca de suas necessidades formativas e estudos comparativos com academias de outras carreiras policiais. A continuidade desses estudos poderá subsidiar programas mais contextualizados, ampliar o diálogo entre conhecimento acadêmico e gestão pública e fortalecer a Polícia Penal como instituição de segurança pública comprometida com legalidade, eficiência, direitos humanos e formação profissional crítica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200005>.

ALBERTON, Anete; SILVA, Anielson Barbosa da. Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 745-761, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2018180212>.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 104, de 4 de dezembro de 2019. Altera o inciso XIV do caput do art. 21, o § 4º do art. 32 e o art. 144 da Constituição Federal, para criar as polícias penais federal, estaduais e distrital. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc104.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Educação em serviços penais: fundamentos de política e diretrizes de financiamento**. Brasília, DF: DEPEN, 2005. 62 p.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários**. Brasília, DF: DEPEN, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Diagnóstico das Escolas Estaduais de Serviços Penais**. Brasília, DF: SENAPPEN, 2024. 81 p.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria GAB-DEPEN/DEPEN/MJSP nº 526, de 7 de dezembro de 2021. Institui a Rede das Escolas de Serviços Penais – REspen do Departamento Penitenciário Nacional. Brasília, DF: MJSP, 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria nº 160, de 6 de dezembro de 2022. Institui a Política Nacional de Educação em Serviços Penais – PNEsp. Brasília, DF: MJSP, 2022.

BUSSOLOTI, J.; OLIVEIRA, R. T.; SILVA, A. D. Formação docente e práticas pedagógicas em ambientes não escolares: reflexões para a atuação no sistema prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 42, p. 1-18, 2019.

COSTA, Arthur Trindade Maranhão. **Segurança pública, redes e governança**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2023. 304 p.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. New York: Cambridge Books, 1980.

LIMA, Roberto Kant de. Direitos civis e direitos humanos: uma tradição judiciária pré-republicana? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 49-59, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000100007>.

SILVA, Luiz Antonio Machado da; LEITE, Márcia Pereira. Violência, crime e polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas? **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 22, n. 3, p. 545-591, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922007000300004>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia (org.). **Missão prevenir e proteger: condições de vida, trabalho e saúde dos policiais militares do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PALETTA, Fernanda; BARROS, Darlene Barbosa. Inovação educacional e competências digitais: um olhar sobre a formação de professores para a Educação a Distância. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 13, p. 12-25, 2021.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo; FERNANDES, Francisco. **Como escrever casos para o ensino de administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

SOARES, Luiz Eduardo. A política nacional de segurança pública: histórico, dilemas e perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 77-97, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300006>.

SOARES, Luiz Eduardo. **Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SOUZA, V. L. A.; MARTINS, F. R.; DUARTE, M. F. Formação de professores na contemporaneidade: desafios da EAD e da prática reflexiva. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-20, 2021.

ZACKSESKI, Cristina Maria; GOMES, Patrick Mariano. O que é ordem pública no sistema de justiça criminal brasileiro? **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 108-125, fev./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31060/rbsp.2016.v10.n1.595>.

Data da submissão: 15.10.2025.

Data da aprovação: 04.05.2026.