

REVISTA **SUSP**

DOSSIÊ

ENSINO NA
SEGURANÇA PÚBLICA

SECRETARIA NACIONAL DE
SEGURANÇA PÚBLICA

MINISTÉRIO DA
JUSTIÇA E
SEGURANÇA PÚBLICA

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO Povo BRASILEIRO



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA

Enrique Ricardo Lewandowski
Ministro da Justiça e Segurança Pública

SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA

Mario Luiz Sarrubbo
Secretário Nacional de Segurança Pública

Michele Gonçalves dos Ramos
Diretora de Ensino e Pesquisa

Carolina Valladares Guimarães Taboada
Coordenadora-Geral de Pesquisa

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Rozana Reigota Naves
Reitora

Cristina Zackseski
Professora do Curso de Direito

Evandro Piza Duarte
Professor do Curso de Direito

Tiago Mota dos Santos
Técnico Administrativo – Contador

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA - SENASP

REVISTA DO SISTEMA ÚNICO DE
SEGURANÇA PÚBLICA

DOSSIÊ

ENSINO NA
SEGURANÇA PÚBLICA

Brasília – DF
2025

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA – SENASP – 2025

COORDENAÇÃO

Carolina Valladares Guimarães Taboada

EDITORA-CHEFE

Poliana da Silva Ferreira

COLABORADORES

Danielle Cadan
Elida Damasceno Braga
Érica Sousa Silva Neves
Pedro Paulo Alves Coelho

DIAGRAMAÇÃO

Universidade de Brasília

CAPA

Victor Alberto Mota Oliveira

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista SUSP - Revista do Sistema Único de Segurança Pública / Ministério da Justiça e Segurança Pública, Secretaria de Gestão e Ensino em Segurança Pública. – v. 1, n. 1 (Jan./Jun. 2021) – . – Brasília : Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2021- v.

ISSN digital 2763-9940

ISSN impresso 2675-8482

Versão digital disponível em <https://revistasusp.mj.gov.br/susp/index.php/revistasusp>

Segurança Pública - periódico. I. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Secretaria de Gestão e Ensino em Segurança Pública. Título: Revista SUSP – Revista do Sistema Único de Segurança Pública.

CDD: 341.5514

Secretaria Nacional de Segurança Pública
Esplanada dos Ministérios, Bloco T, Edifício Sede.

Brasília/DF - CEP: 70.064-900

Telefone: 61 2025-7309/9093

www.mj.gov.br/senasp

senasp@mj.gov.br

Esta publicação é uma realização da Secretaria Nacional de Segurança Pública do Governo Federal. Todos os textos poderão ser reproduzidos, armazenados ou transmitidos, desde que citada a fonte.

Os textos publicados pela Revista SUSP são autorais e trazem uma diversidade de perspectivas e análises. As opiniões expressas pelos autores e autoras não refletem necessariamente a opinião do Conselho Editorial da Revista e tampouco do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
ARTIGOS	10
Pragmatismo e aprendizagem informal como mediadores da educação policial em uma corporação brasileira.....	11
<i>Pragmatism and informal learning as mediators of police education in a Brazilian law enforcement organization</i>	
Alan Fernandes	
A formação do bombeiro militar no Brasil: o desafio de adaptar a Matriz Curricular Nacional à era da tecnologia.....	29
<i>The training of military firefighters in Brazil: the challenge of adapting the National Curriculum Matrix to the technological era</i>	
Analice de Oliveira	
Investigação com perspectiva de gênero, realidade ou aspiração? Vivências de diversidade de gênero na investigação policial	39
<i>Investigation with a gender perspective, reality or aspiration?</i>	
<i>Gender diversity experiences in police investigation</i>	
Fernanda dos Santos Ueda; Laíza Fernanda Rigatto; Ana Paula Sabariego Batista Maria; Utimia Cristine Pinheiro Gonçalves	
A evolução curricular na formação de soldados da Polícia Militar do Amazonas (2014–2024): uma análise do alinhamento à Matriz Curricular Nacional	63
<i>The curricular evolution in the training of soldiers of the Military Police of Amazonas (2014–2024): an analysis of alignment with the National Curricular Matrix</i>	
Rayanna Brito Rodrigues	
Formação policial e direitos humanos: desafios da Matriz Curricular Nacional para uma polícia humanizada	75
<i>Police training and human rights: challenges of the National Curricular Matrix for a humanized police</i>	
Luis Armando Campos de Andrade	

Análise da matriz curricular do curso básico de combate a incêndio urbano: fundamentos e perspectivas	88
<i>Analysis of the curriculum matrix of the basic urban firefighting course: foundations and perspectives</i>	
Luiz Claudio Araújo Coelho; José Ananias Duarte Frota	
Ecossistema educacional em segurança pública: desafios e perspectivas para o paradigma onlife.....	113
<i>Public safety educational ecosystem: challenges and perspectives for the onlife paradigm</i>	
Maria da Soledade Cardoso Landim Batista; Evania Santos Assunção Motta; Railana Berenice Amoras Oliveira	
Prática docente no ensino de pronto-socorismo: desenvolvimento de competências na formação de oficiais da Polícia Militar de Pernambuco	137
<i>Teaching practice in first aid instruction: competency development in the training of military police officers in Pernambuco</i>	
Rebeka Cristiny Barbosa de Santana; Cassia Jamilly Barbosa de Santana; Bruno Roberto Fidelis de Souza	
Ensino e capacitação em resgates em silos no Corpo de Bombeiros Militares de Mato Grosso.....	160
<i>Teaching and training in silo rescues at the Mato Grosso Military Fire Department</i>	
Thiago Wronski Bueno; Vinicius Marca Marcelino de Lima; Jhon Weverton Cardoso Olivi; Rodrigo Senhorinho Nobre	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA E BOAS PRÁTICAS	178
Ensino na segurança pública: o caso da especialização em segurança pública e políticas sobre drogas na Universidade Federal de Juiz de Fora.....	179
<i>Public security education: the case of the specialization in public security and drug policies at the Federal University of Juiz de Fora</i>	
Marcelo da Silveira Campos; Telmo Mota Ronzani	
Direitos humanos, equidade racial e formação policial: experiência pioneira de um curso de pós-graduação	198
<i>Human rights, racial equity and police training: a pioneering experience of a postgraduate course</i>	
Paulo Ramon Rodrigues Tavares	

Relato de implementação e de avaliação de satisfação e impacto do MBA em gestão e governança de segurança pública da Universidade de Brasília	223
<i>Report on the implementation and evaluation of satisfaction and impact of the MBA in public security management and governance at the University of Brasília</i>	
Francisco Antônio Coelho Junior; Inez Gomes Guedes; Olivia Fernanda Rocha de Oliveira Dias; Elizânia de Araújo Gonçalves; Cristiane Faiad de Moura	
A experiência do curso de especialização em Enfrentamento a Crimes Ambientais e na Proteção aos Povos Indígenas	242
<i>The specialization course on combating environmental crimes and protecting indigenous peoples</i>	
Cláudia Cristina Ferreira Carvalho	
Parceria UFSC e MJSP: a experiência do Mestrado Interinstitucional em Engenharia e Gestão do Conhecimento.....	262
<i>UFSC and MJSP partnership: the experience of the Interinstitutional Master's Program in Knowledge Engineering and Management</i>	
Gertrudes Aparecida Dandolini; Bartholomeo Oliveira Barcelos; João Artur de Souza	
A experiência do ensino EaD em uma pós-graduação de segurança pública, justiça e cidadania: ampliação do acesso à formação acadêmica, pensamento crítico e cidadania laboral	292
<i>The experience of distance education in a postgraduate program on public security, justice, and citizenship: expanding access to academic training, critical thinking, and labor citizenship</i>	
Ana Angélica Martins da Trindade; Ivone Freire Costa; Agnes Bezerra Freire de Carvalho; Anderson Souza Silva; Raylan Almeida Oliveira	
EXPEDIENTE	305

APRESENTAÇÃO

A segurança pública segue no centro das preocupações da sociedade brasileira e a construção de um Brasil mais seguro é um dos maiores focos de trabalho do governo federal. Em diferentes frentes, o Ministério da Justiça e Segurança Pública promove políticas que vêm sendo desenhadas e implementadas para enfrentar desafios como o crime organizado, a violência contra mulheres e grupos vulnerabilizados, além de promover a integração entre os órgãos de segurança pública. Estes esforços buscam a construção de avanços sistêmicos, que consolidem uma política de segurança pública protetora de direitos de forma duradoura. A 5^a Edição da Revista Susp se volta para uma dessas ações estratégicas: a qualificação dos profissionais do Sistema Único de Segurança Pública (Susp).

Nos últimos anos, um conjunto importante de ações tem definido novos paradigmas de atuação dos profissionais do Susp. Duas delas inspiraram o escopo desta edição da Revista Susp. A primeira é o fortalecimento da Rede Nacional de Educação à Distância em Segurança Pública – Rede EaD Senasp, que completa 20 anos de existência em 2025.

O segundo trata-se da revisão e atualização da Matriz Curricular Nacional dos profissionais da Segurança Pública (MCN), que está em curso. A MCN é um importante referencial teórico-metodológico para orientar as ações formativas no campo. Este processo de atualização visa incorporar, nos processos de qualificação, propostas pedagógicas que permitam aos profissionais do Susp enfrentar os novos desafios do campo com ainda mais conhecimento, responsabilidade, e autocuidado, dentro dos marcos do estado democrático de direito e dos direitos humanos.

Inspirada nessas ações, esta edição é composta pelo Dossiê “Ensino na Segurança Pública”, no qual foram reunidas contribuições de especialistas e de profissionais do Susp. Nele, são apresentadas perspectivas críticas sobre os desafios de implementação da MCN nas

diferentes carreiras, bem como as novas possibilidades de intervenções pedagógicas. O dossiê também traz um conjunto de relatos de experiências exitosas de ensino à distância na segurança pública em temáticas cruciais para a contínua melhoria dos serviços prestados à sociedade, como o enfrentamento ao racismo e às desigualdades de gênero, o combate aos crimes ambientais e a defesa dos povos indígenas, assim como o aperfeiçoamento das políticas sobre drogas e segurança pública.

Além do dossiê, esta edição também conta com a publicação de artigos que exploram os diferentes desafios que tornam a segurança pública prioridade do país. Este volume tem a honra de contar com a contribuição do Secretário Nacional de Segurança Pública, Mário Sarrubbo, e seu coautor, João Paulo Orsini Martinelli, assessor da Senasp, que debatem o complexo cenário das organizações criminosas, explicitando conceitos fundamentais, características distintivas e o desafio brasileiro em perspectiva comparada.

Esperamos que a leitura dos artigos e das demais contribuições nos estimule a refletir e a avançar na implementação de soluções que contribuam para um Brasil mais seguro para todas e todos.

Michele Ramos

Diretora de Ensino e Pesquisa da SENASP

ARTIGOS

Pragmatismo e Aprendizagem Informal como Mediadores da Educação Policial em uma Corporação Brasileira

Pragmatism and Informal Learning as Mediators of Police Education in a Brazilian Law Enforcement Organization

Alan Fernandes¹

RESUMO

A educação policial ocupa um papel central em definir padrões de atuação dos profissionais aos quais ela se destina. Apesar dos imensos esforços e recursos a ela destinados, sua eficiência é questionada por muitos trabalhos acadêmicos. A partir dessa questão, este artigo se dedica a compreender como policiais aprendem a trabalhar e qual o papel dos processos educacionais aos quais foram sujeitos. Com base em uma pesquisa qualitativa em uma corporação policial brasileira, conclui-se que a educação policial ocorre, eminentemente, com base em processos informais que guardam pouca aderência aos conteúdos oferecidos pela educação formal. Pragmatismo e interações sociais, principalmente com policiais de seu grupo imediato, estabelecem as mediações entre os conteúdos pedagógicos e o fazer policial. A partir desses resultados, debate-se a educação policial no Brasil, sugerindo-se processos pedagógicos que tragam maior pragmatismo e favoreçam os canais informais de aprendizagem, como são os Estudos de Casos de Ensino e as estratégias de Educação Corporativa.

Palavras-Chaves: Polícia; Educação Policial; Segurança Pública; Aprendizagem Informal; Pragmatismo.

¹ Doutor em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, tendo atuado como visiting research junto ao King's College London. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (2014). Doutor (2019) e Mestre (2014) em Ciências Policiais de Segurança e Ordem Pública pelo Centro de Altos Estudos de Segurança (Polícia Militar/SP). Trabalhou por 32 anos na Polícia Militar do Estado de São Paulo, onde ocupou papéis de gestão nas áreas ligadas a Ensino, Policiamento e Gestão de Pessoas. Os últimos cargos ocupados na corporação foram de Chefe de Departamento de Gestão de Pessoas da Diretoria de Pessoal e Comandante de Batalhão responsável pelo policiamento de bairros da Zona Leste da Cidade de São Paulo. Entre 1997 e 2023, foi professor em diferentes cursos da Polícia Militar, em diferentes níveis hierárquicos. Atualmente, é professor do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas junto à Fundação Getúlio Vargas. É também professor vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública do Governo Federal e integrante do corpo docente da Pós-Graduação em Atualização de Polícia Judiciária junto à Polícia Federal.

ABSTRACT

Police education plays a central role in defining the performance standards of its intended professionals. Despite the enormous efforts and resources devoted to it, its effectiveness is questioned by many academic studies. Based on this question, this article seeks to understand how police officers learn to work and the role of the educational processes they undergo. Based on qualitative research in a Brazilian police force, it is concluded that police education occurs primarily through informal processes that maintain little adherence to the content offered by formal education. Pragmatism and social interactions, particularly with officers within their immediate group, establish the mediation between pedagogical content and police practice. Based on these results, police education in Brazil is discussed, identifying pedagogical processes that bring greater pragmatism and favor informative learning channels, such as Teaching Case Studies and Corporate Education strategies.

Keywords: Police; Police Education; Public Safety; Informal Learning; Pragmatism.

1 INTRODUÇÃO

A educação policial é a forma pela qual as sociedades buscam fazer com que indivíduos incorporem um conjunto de saberes e práticas que o capacitem a exercerem o ofício policial. Nesse esforço educacional, diferentes sentidos são definidos, sem serem excludentes: para as corporações, sobretudo nos momentos iniciais da carreira, ganha destaque a socialização para os padrões culturais institucionais; para a sociedade, padrões de legalidade e eficiência para o atendimento de pessoas, principalmente sob risco de serem vítimas de violência, mas também para toda uma gama de situações em que se exija um atendimento imediato. Pode-se mesmo dizer que são exigidos, em um mesmo patamar, uma ética policial que se coloque a serviço das pessoas e dentro de padrões de legalidade e moralidade, e uma técnica policial que seja capaz de atender com eficiência as necessidades imposta aos policiais.

Todavia, esses processos educacionais são frequentemente colocados em xeque em razão da percepção de que as polícias tanto não atendem aos princípios éticos exigidos, em razão de uso abusivo da força e corrupção, quanto não atendem a critérios de eficiência, em razão de um sentimento de risco de eclosão de violências, cenário que

é especialmente relevante no contexto brasileiro. Com esse propósito, iniciativas educacionais são colocadas em curso de forma a dar conta de novas concepções sobre a relação entre o Estado e a sociedade e de pressões ligadas a novas dinâmicas criminais que se impõem às corporações.

Alguns estudos acadêmicos se ocuparam de compreender a efetividade da educação oferecida a policiais. Eles apontam que o ensino formal não é importante para definir sua atuação profissional, seja estágios iniciais da carreira (Van Maanen, 1975a), seja nos treinamentos continuados (Alain; Grégoire, 2008; Alarid, 1999; Terpstra; Schaap, 2021). Ainda que o treinamento na academia tenha impactado positivamente nas atitudes dos recrutas sobre policiamento comunitário e policiamento de resolução de problemas, essa atitude positiva se dissipa na medida em que são expostos ao ambiente de trabalho e à cultura organizacional (Bergman, 2017). Nestes termos, a prática informa o ofício desses trabalhadores mais fortemente que a teoria (Alain; Grégoire, 2008; Rondon Filho, 2013; Van Maanen, 1973) e as interações entre integrantes de sua corporação definem os conteúdos e o sentido do trabalho (Lima et al., 2022; Rodrigues; Tavares-dos-Santos, 2022; Waddington, 1999).

Um dos pontos é que a formalização do saber policial se opõe à salvaguarda da expertise profissional. Organizações policiais são narrativas por natureza, o que implica que o conhecimento prático permanece recluso em esquinas da polícia, o que torna a apropriação difícil a incorporação deste conhecimento por processos formais de ensino (Den Boer, 2017). Outro ponto é que a formalização do ensino coloca em risco o segredo, a proteção e a própria cultura policial. Transparência traz mais medo e insegurança que a verdade (Bristow; Tomkins; Hartley, 2022; Tomkins; Bristow, 2023).

Mesmo a introdução em programas de educação superior não garante benefícios automaticamente em mudanças na cultura policial (Macvean; Cox, 2012; Wahl, 2016). Policiais se sentem diferentes dos demais estudantes de outros programas (Cox; Kirby, 2018). Um estudo de Bergman (2017) revelou que educadores policiais são marginalizados tanto pelos acadêmicos como pelos profissionais da prática policial. Em trabalho publicado por Kant de Lima e Barros Geraldo sobre a convivência de policiais junto ao Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social na Universidade Federal Fluminense trouxe a seguinte constatação:

Os conflitos observados, decorrentes da convivência civil-militar no âmbito do curso, são de naturezas distintas, como o descrédito dos alunos sobre o status do resultado de pesquisas, o uso diferenciado da linguagem por alunos e professores-tutores, o desrespeito dos alunos à autoridade acadêmica, a dificuldade dos alunos no processo de socialização com as regras meritocráticas da universidade e o uso que fazem dos instrumentos de reivindicação de direitos (Kant de Lima; Geraldo, 2022).

Apesar dos trabalhos apresentados, pode-se dizer que há pouca produção acadêmica sobre a efetividade dos processos educacionais voltados à polícia, não obstante os esforços e recursos empenhados subsidiários à de que sejam capazes de alavancar padrões de atuação exigidos pela sociedade. Em outras palavras, qual o papel da educação em definir como policiais agem no seu trabalho? A partir dessa pergunta de pesquisa, este artigo descreve os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada junto a policiais que, à exceção de uma entrevistada, trabalham em atividades operacionais e que ocupam a base de sua corporação. O ponto central da pesquisa foi compreender por um lado, como esses policiais aprendem a trabalhar e, por outro, qual o papel dos processos educacionais aos quais foram submetidos, obrigatória (tais como academia de formação ou capacitações compulsórias) ou voluntariamente (frequência a cursos de graduação e extensão, capacitações oferecidas pelo governo federal ou quaisquer cursos realizados fora de sua corporação).

Os resultados vão apontar que policiais definem como atuam por meio da aprendizagem informal e que os processos formais são relevantes desde que (1) atendam aos problemas práticos e (2) sejam mediados, e, assim eventualmente apropriados, pelo grupo policial imediato do qual faça parte.

A partir dos achados de pesquisa, o artigo discute, ao final, possibilidades de inovação dos processos pedagógicos empregados na educação policial.

2 DESENVOLVIMENTO

Em termos gerais, a educação policial no Brasil, nas escolas destinadas à capacitação inicial de seus quadros, caracteriza-se por duas grandes inspirações: uma formação militar, voltadas às polícias militares, e uma formação jurídica, voltada a polícias de caráter civil

(federais e civis), muito embora existam disciplinas que se voltem ao fazer policial nas diferentes orientações institucionais (Tavares-dos-Santos, 2014). Já a educação policial voltada às etapas intermediárias das carreiras exibe maiores variações, na medida em que policiais realizam cursos em corporações diferentes da sua originária, incluindo outros entes federativos e países, além da frequência incentivada pelo pagamento de bolsas públicas ou privadas em instituições de ensino superior (Costa, 2010). As tentativas de articulação de diferentes níveis de governo para a educação policial datam da década de 1990, com a criação de cursos voltados para polícias em universidades. Em 1995 e 1996, foi criado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o primeiro curso em Violência, Segurança Pública e Cidadania, exemplo seguido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Entre 2005 e 2015, estima-se que mais de 8 mil especialistas, dentre policiais e público em geral foram diplomados (Rodrigues; Tavares-dos-Santos, 2022).

A partir da década de 1990, os esforços voltados para a educação policial objetivam melhorar o relacionamento das corporações com a sociedade. Neste esforço, a atualização dos princípios democráticos e de qualificação de pessoas para um melhor atendimento ao cidadão têm sido um ponto em comum entre gestores policiais de ensino, pesquisadores e sociedade (Poncioni, 2022; Tavares-dos-Santos, 2014). Contudo, as crises de relacionamento entre as polícias e a sociedade brasileira na prestação do serviço permitem inferir que os esforços educacionais colocados em curso se mostram em dissonância com os padrões formulados (Lima, 2019; Muniz; Mello, 2015; Muniz; Proença Jr., 2007; Poncioni, 2005).

Uma das razões pelo descompasso entre os fins pretendidos pela educação policial brasileira diz respeito ao reconhecimento externo sobre o qual se assenta a noção de profissionalismo policial. Não é exagerado dizer que a sociedade brasileira não dispõe de espaços de reconhecimento de identidades policiais que se conectem a padrões democráticos, porque, ao final e ao cabo, a sociedade, mas também as instituições, possuem dificuldade em dizer o que é um bom policial, pela carência de padrões normativos e técnicos positivos de atuação policial. Quando estabelecidos em leis, manuais, *guidelines* ou metodologias produzidas por gestores policiais, acadêmicos e por representantes políticos, esse referencial possibilita o estabelecimento de uma noção de profissionalismo policial que se estabeleça dentro das polícias ao

mesmo tempo em que legitime fora das polícias². A partir desse cenário nacional, noção de profissionalismo policial se constrói sob a influência de uma disposição oriunda de grupos que para os quais bons policiais são os que aderem às noções mais violentas de atuação. Assim, no que tange à educação policial, ser um policial que adote padrões menos violentos significa resistir a pressões sociais de grupos que se colocam próximos à polícia e abdicar do reconhecimento social. Ainda que, junto à população, a noção de técnica policial constitua um critério que define o profissionalismo policial, essa dimensão requer um repertório de práticas e conhecimentos reconhecidos social e institucionalmente. Diante da carência de definições que se legitimem legal, social e politicamente sobre o que exatamente significa essa técnica, a educação policial carece de conteúdos sobre o que de fato ensinar a policiais na construção do profissionalismo.

A inércia institucional do campo da segurança pública no Brasil, que deu continuidade aos arranjos sobre o fazer policial derivado da ditadura militar vigente até 1985 (Lima, 2019), ampliou o espaço discricionário de atuação das polícias, contribuindo para um quadro de fragilização sobre as definições que permitiriam dizer quais são os renovados padrões exigidos aos policiais. Nessa indefinição, ganham protagonismo os saberes que advém das próprias corporações em suas avaliações institucionais (Lima et al., 2022).

Contudo, se, por um lado, existem fortes evidências sobre o descompasso entre os fins pretendidos com a política educacional relativa às polícias, há, por outro lado, a inequívoca constatação de que policiais realizam seu ofício com uma boa dose de profissionalismo na provisão de segurança pública, malgradas as ambivalências já apontadas. A partir desse paradoxo, este trabalho tem o objetivo de contribuir com as discussões sobre como policiais aprendem a fazer o que fazem, pois, ainda que os processos educacionais descritos se mostrem frágeis, quais processos são de fato efetivos?

² São exemplos a definição de padrões profissionais de atuação policial por meio de normativas no Reino Unido, por meio do *Policing and Crime Act* ou, em Portugal, por meio da *Lei de Segurança Interna*, em seus artigos 28 a 35. Sobre gestão policial e recomendações advindas dos centros universitários, recomendamos a leitura do artigo *Condições organizacionais para o policiamento baseado em evidências: uma proposta a partir da literatura internacional* (Matarazzo et al., 2022). No Brasil, a Resolução n. 855, de 2025, que estabelece as diretrizes sobre o uso da força pelos profissionais de segurança pública constitui um instrumento que, à semelhança dos exemplos internacionais, tem o potencial de constituir-se em um padrão profissional de atuação policial junto às corporações brasileiras.

3 METODOLOGIA

Os resultados apresentados neste artigo decorrem de entrevistas realizadas com 11 policiais que trabalham em uma força policial brasileira. Elas foram realizadas entre março e maio de 2024 em locais à escolha do entrevistado: 7 foram realizadas em seus locais de trabalho e 4 foram realizadas em cafés públicos externos. À exceção de uma entrevistada, que trabalha em unidade administrativa, os demais trabalham em unidades operacionais. Todos os entrevistados possuem cargo de baixa hierarquia (6 entrevistados) ou são supervisores (5 entrevistados). 3 entrevistadas eram mulheres e os demais eram homens. Foram reunidas 7 horas e 25 minutos de gravação em entrevistas que duraram entre 19 minutos e 74 minutos, contando com um tempo médio de 40 minutos, aproximadamente.

A pergunta que guiou as entrevistas foi: *como você aprendeu a fazer o que faz na sua profissão?* Adicionalmente, foram-lhes exibidos dois materiais institucionais que, há cerca de 1 ano antes das entrevistas, foram objeto de ampla determinação institucional para que fossem divulgados junto aos grupos operacionais. Uma se referia ao tema *violência contra a mulher*; a outra tratava do tema *mediação de conflitos*. A pretensão dessa estratégia foi avaliar de que forma conteúdos que eu considerava serem distantes de suas práticas impactavam suas atuações profissionais.

As respostas foram analisadas conforme a metodologia teoria fundamentada (Charmaz, 2006), com o recurso ao software MaxQDA.

4 RESULTADOS

4.1 O Papel do Ensino Formal

Um dos principais achados de pesquisa diz respeito ao fato de o ensino formal ter sido minimamente trazido como resposta à pergunta sobre como você aprendeu a ser policial. Em relação às academias de formação inicial, as respostas se restringiram à função de ensinar liderança (no caso dos entrevistados que eram supervisores), tiro policial e regras de abordagem pessoal. Em relação às formações que se deram no decorrer de suas carreiras, a respostas positivas se deram sobre disciplinas que lhes ensinavam a atender ocorrências. Além dos cursos exigidos pela corporação, alguns dos policiais disseram ter realizados cursos de capacitação por outras forças policiais ou cursos

de graduação. Também quanto a eles, as únicas citações foram em relação ao curso de atendimento a suicidas e o curso de Atendimento Pré-Hospitalar Tático³.

Karina, uma das entrevistadas, respondeu com certo desdém quando indagada sobre qual a contribuição da academia na sua formação profissional:

A academia, acho que dá uma base muito boa de instrução, te dá... até porque se trabalha muito isso, né, desde o segundo ano especificamente, contato de liderança, né, com turmas mais novas. Eu tive a oportunidade de ser perceptor no segundo ano e no terceiro ano, então isso para mim é interessante, né. Então te dá uma base boa, bastante conhecimento, mas, você vai ter que se aprofundar em determinados assuntos, né? (Karina, Supervisora de Policiamento).

4.1.1 Atributos do Professor

Mesmo depositando pouca relevância no papel da academia de formação para a definição de sua atuação profissional, os entrevistados ressaltaram que certos atributos da pessoa que está encarregada da aula impulsionam o aprendizado, mesmo que o tema não lhes seja interessante.

A referir-se à educação à distância, uma das entrevistadas pontou:

É. Mas nem sempre (tem aquela coisa da educação), se você se identifica com uma pessoa que está te ensinando alguma coisa, então você presta atenção. Aí às vezes você vê o cara lá, 3 minutos, você vê que tem o TP, né, teleprompter. M-e-d-i-a-c-ã-o de conflitos, (pontuando pausadamente). Meu, 3 minutos, o cara não vai aguentar porque é muito ruim. (Magda, Supervisora, Serviço Administrativo).

No mesmo sentido, outro entrevistado:

Um que eu assisti tudinho e foi muito bom, foi o de bombas. Por quê? Policial do choque. Entendeu? Ele não fala assim: "Oh, isso aqui é uma

¹² Atendimento pré-hospitalar tático (APH Tático) compreende a execução de manobras técnicas específicas a feridos com risco de morte iminente realizados por profissionais de segurança pública, visando ao socorro próprio ou de outro operador ferido no ambiente operacional (Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2022).

307, que é luz e som. Ele não faz isso: parece uma 307, luz e som, você usa tantos metros, entendeu? Ele tem, ele não tá lendo, ele tem o contato da coisa, aí é gostoso de ver. Agora, quando você vê que é uma coisinha muito ... o policial perde o interesse, aí ele passa e responde só. (Carlos, policial linha-de-frente).

A legitimidade do professor encarregado da aula favorece o ensino. Os professores que exercem as funções hierárquicas superiores gozam de maior legitimidade frente a outros policiais. Mas, especialmente, são mais bem referidos os professores que possuem cursos de especialização voltado à disciplina e que tenham experiência sobre o assunto. Como regra geral, vale o quanto o professor é capaz de traduzir a vida policial a partir de suas próprias experiências e dos cursos que ele possui.

4.2 O Papel do Ensino Informal

Os entrevistados depositaram nos processos informais de ensino o papel de definirem como eles trabalham. Além disso, eles descreveram como eles ocorrem.

4.2.1 *A Existência de Redes Privadas de Contato como Repositório*

Policiais aprendem por meio de redes de contato que eles próprios criam em função de seus interesses profissionais. Elas são integradas por outros policiais, sobretudo os pertencentes a seus grupos de contato mais imediato, mas também por pessoas de diferentes grupos, pertencentes a outras repartições da mesma corporação, outras polícias ou mesmo não-policiais. Nestes contatos, dúvidas pontuais e urgentes são dirimidas, slides de cursos são compartilhados, leis e decisões judiciais que afetem as dinâmicas de atendimento de ocorrências são rapidamente difundidos. Contatos via Whatsapp ou ligações telefônicas são acionados frequentemente e os materiais de interesse são armazenados em nuvens acessíveis pelo *smartphone* pessoal.

Essas redes conferem rapidez e assertividade na entrega de informações que o ensino formal não oferece para os problemas que policiais precisam resolver, pois, uma das principais queixas dos entrevistados em relação à sua corporação, foi a ausência de um repositório de conteúdos que oferecesse agilidade na consulta.

Além do caráter instrumental do aprendizado caracterizado pela rapidez na consulta e assertividade que as redes de contato oferecem em relação ao ensino formal, a educação policial possui nuances mais sociológicas, pois a definição de quais conteúdos educacionais definem o fazer policial se assentam em aspectos que vão dizer respeito a seus papéis na relação com a sociedade e com a sua corporação. Resultam daí que, do ponto de vista dos policiais, os processos educacionais mais eficientes são aqueles que são pragmáticos, no sentido das interações com a sociedade, e que sejam realizados coletivamente.

4.3 Pragmatismo

Os policiais entrevistados foram perguntados sobre quais conteúdos julgam importantes serem trazidos ou aprofundados por sua corporação. Foram citados: saber o que fazer no caso de uma pessoa que está disparando contra outras, chamado “atirador ativo”, gerenciamento de ocorrências com reféns, ocorrências com suicidas, policiamento de trânsito, acompanhamento a veículo em fuga, ocorrência em que existam drogas a serem apreendidas e pessoas a serem presas em posse do entorpecente, tiro policial, abordagens a pessoa e veículos, Atendimento Pré-Hospitalar Tático, condução de viaturas e ocorrências com autoridades públicas. Importa dizer que, à exceção dos eventos que envolvem abordagens a pessoas e a veículos e as ocorrências envolvendo apreensão de entorpecentes, os demais eventos acontecem de forma com rara frequência aos entrevistados.

Apesar disso, são ocorrências com grande potencial de risco à sua vida (como são as abordagens às pessoas e o Atendimento Pré-Hospitalar Tático) ou à sua carreira (em todas as demais).

A preocupação de “amanhã ou depois eu posso estar respondendo algum processo” e mesmo que você esteja respondendo, você vai estar tranquilo para poder colocar no papel aquilo que você fez na prática, isso dá te traz de alguma forma, o que eu quis dizer, tranquilidade (Robson, policial linha-de-frente).

Policiais tratam os eventos que resultam em problemas funcionais por “inverter a situação”

Entrevistador: Quando você fala “inverter a situação”, significa... sai prejudicado em uma ocorrência?

Policial: Sim

Entrevistador: Isso acontece?

Policial: Pra c...! É porque às vezes eles atendem a ocorrência e não sabem o desfecho que dá, né? Que rumo tomar. Vai numa ocorrência e: "Ah, não vou levar, não vou levar pro DP [Delegacia de Polícia]" por exemplo, mas era uma ocorrência que era pra ter levado na DDM [Delegacia da Mulher]. Por desconhecimento. Dá problema sim isso aí. (Karina, Supervisora de Policiamento).

Os materiais institucionais dedicados a informar os policiais sobre atendimentos de ocorrências de violência contra a mulher e sobre canais de mediação de conflitos, exibidos aos policiais no momento da entrevista, foram úteis para compreender o quanto tais conteúdos informavam sua atuação nessas ocorrências. Quanto à questão da violência contra a mulher, todos os entrevistados se lembraram de que seus grupos debateram o tema; contudo, suas práticas profissionais não foram afetadas pelo material educativo. Os debates se deram em função de seus gêneros (ser homem ou ser mulher) e de seus papéis familiares (maridos). Quanto ao material sobre canais de mediação de conflitos, apenas uma das entrevistadas se recordou de ter tido contato com aquele conteúdo. Em alguns casos, alguns supervisores disseram que decidiram não trabalhar o assunto com seus policiais por considerá-lo irrelevante.

4.4 Aprendizado em Interações

O processo pedagógico tem uma dimensão coletiva, que se desloca para o grupo restrito em que está inserido, e uma dimensão individual, em que o aprendizado é uma ferramenta que lhe confere prestígio e, em última análise, poder. Saber fazer algo dentre colegas e, até mesmo, superiores, confere alguma forma de ascendência. Dessa forma, estratégias de ensino à distância são pouco valorizadas, exceção feita aos temas relevantes para o atendimento de ocorrências. Nestes casos, supervisores costumam exibir o material em televisores para os policiais, oportunidade em que o material é trabalhado presencialmente.

Para os entrevistados, é no grupo policial restrito - a exemplo de pelotões, para os policiais militares - onde se aprende a trabalhar, seja por constituir um subconjunto da rede que o policial participa, seja pela preponderância do ensino informal frente ao ensino formal. Mas, sobretudo, esse aprendizado é mais valorizado quando ocorre nos momentos da preleção, espécie de *briefing*, realizado no início do turno de serviço.

A preleção é o momento em que o supervisor, que ocupam os postos de Sargento ou Tenente para as polícias militares, conferem a presença dos policiais e organização de realização de algumas tarefas para o turno. Dura entre 30 minutos e 1 hora, a depender da repartição policial. Além disso, durante a preleção se desenvolvem processos educativos. Ou seja, na preleção, os temas de interesse são selecionados, em geral por supervisores, para serem incorporados à rotina de trabalho. Ocorre que, muitas vezes, são os policiais ponta-de-linha que sugerem os temas, que podem ser ocorrências de destaque, notícias de imprensa ou conteúdos formais oferecidos pela corporação.

Policiais atribuem grande importância à preleção pela razão de que é junto a seu grupo que ele define como ele e os demais colegas irão trabalhar. Para eles, o fazer policial não é definido pela corporação, pelas normas legais, pelos conteúdos didáticos ou pelo ambiente em que trabalham. Essas dimensões apenas farão sentido quando mediadas pelo entendimento do seu grupo policial. Nessa mediação, tais vetores de pressão poderão ser simplesmente negligenciados, reapropriados com outros sentidos ou aprofundados a ponto de se tornarem novos padrões de conduta.

Esse processo de formação de seu saber e fazer policial possui, portanto, uma dimensão essencialmente ligada à cultura organizacional do pequeno grupo policial. E, nessa dimensão, um dos aspectos valorizados por policiais é que hierarquias são definidas por quem tem legitimidade para propor temas, conduzir discussões e definir como os conteúdos são apropriados pelo grupo.

Entrevistador: - Faz tempo que vocês estão mesmo Pelotão juntos?

Carlos: Mesmo pelotão. Mas a gente vê também, e outros, e outros. Aqui é normal. Aqui é assim, então meio que...

Robson: O Sargento da noite também passa bastante pros polícia.

Carlos: É a companhia meio que padronizada com isso daí.

Entrevistador: ...a cultura da companhia?

Carlos: É, igual, o sargento que chegou agora para estagiando aí. Ainda não pá. Mas ele já tá pegando o jeito que a coisa anda. Ele já trouxe um tema. E assim vai indo.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os processos educacionais que definem o fazer policial é mediada ao menos por duas dimensões. A primeira delas diz respeito aos fins práticos dos conteúdos pedagógicos. O ensino formal é avaliado sob o quanto ele poderá ser útil para que o (1) atendimento de ocorrências (2) não coloque em risco sua vida ou (3) sua carreira. Esse pragmatismo constitui um dos achados de pesquisa com maior relevância nas entrevistas. E assim, conteúdos pedagógicos que pretendem definir padrões éticos de atuação são filtrados. Além de não serem acionados para o cotidiano policial, são sequer referidos enquanto memória das etapas da formação inicial.

Além desse pragmatismo, outra dimensão que incide sobre como a educação policial define formas de atuação recai no fato de que policiais aprendem através das interações sociais. Aqui, a depender das dinâmicas existentes no grupo em que o indivíduo faça parte, certos conteúdos serão completamente negligenciados ou passarem a compor novas formas de atuação profissional. Neste processo, variáveis históricas, culturais e de formação de lideranças informais parecem dizer mais respeito sobre como tais conteúdos serão apropriados pelo grupo, podendo, muitas vezes, suplantar o filtro do pragmatismo tratado anteriormente. É quando policiais estão reunidos, na preleção, que os processos educacionais parecem ter maior assertividade, exatamente por ser um momento em que tais dinâmicas são colocadas em ação.

A aprendizagem informal, mediada pelo pragmatismo e pela interação social, fragiliza a aprendizagem formal. Para policiais linha-de-frente, são os processos informais que importam, o que pode ser uma das principais razões pelos quais os processos educacionais para as polícias atualmente vigentes no Brasil pareçam pouco efetivos, incluídos os imprimidos pelas corporações e as formações continuadas extra corporativas.

5.1 Propostas Pedagógicas

Há algumas iniciativas em curso que se voltam a melhorar a eficiência da educação policial. Acreditamos que as elencadas a seguir tem o potencial de enfrentar o pragmatismo e a construção coletiva do conhecimento.

Uma ferramenta utilizada para aproximar estudantes de seus problemas práticos é o chamada *estudo de caso de ensino*. Casos de

Ensino são “relatos de situações da vida organizacional, construídos com propósitos educacionais específicos” (Roesch, 2007). Eles se destinam a “estimular as discussões em salas de aula a partir de problemas que orientem um dilema e a tomada de decisão”(Costa; Torres, 2021). Essa metodologia é adotada no mundo desde 1880 e se constitui em uma das principais ferramentas no ensino em Administração. No Brasil, casos de ensino são publicados em revistas especialmente dedicadas ao tema ou em edições especiais (Costa; Torres, 2021). Casos de ensino não são o simples relato de experiências pelo professor. Exige a construção de um caso, que pode ser hipotético ou não, mas que possua propósito, enfoque e capacidade de articular conceitos e teorias que se apliquem a um problema ou desafio (Cernev; Jayo, 2022; Graham, 2010).

Muitos trabalhos vão se dedicar às vantagens do aprendizado em locais de trabalho. (Brandi; Elkjaer, 2011; Eraut, 2011; Gerber, 1998; Gherardi; Nicolini; Odella, 1998; Reatto; Godoy, 2017). Eles afirmam que o aprendizado não se restringe ao aprender, mas inclui as dimensões de ser e do tornar-se, construídas em atenção às realidades práticas dos indivíduos, mas também, e fundamentalmente, por meio das dinâmicas sociais em que se insere.

No contexto dos policiais entrevistados, práticas conhecidas como treinamentos corporativos ou cursos *in company* podem favorecer a aprendizagem coletiva na medida em que aliam a resolução de problemas às trocas de experiências entre profissionais de um mesmo setor (Rodrigues Faoro; Biazutti; Átila e Silva, 2018; Ruas; Maria Comini, 2007).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade policial é uma das mais sensíveis por possuir elevados níveis de imprevisibilidade, elevados riscos à vida das pessoas envolvidas em razão da possibilidade do emprego da força e altos níveis de escrutínio social em face dos contatos primários que ocorrem entre policiais e cidadãos. A educação que se volte à capacitação dos profissionais de segurança pública é, dessa forma, relevantíssima na definição dos parâmetros de profissionalismo. Perseguir níveis elevados de eficiência dos processos educacionais é fundamental para alavancar padrões de atuação.

A partir desse problema, esse trabalho investigou como policiais aprendem a fazer o que fazem e se a definição desse fazer guarda relação

com os processos de educação implementados no Brasil. Concluímos que, para os policiais, prevalece, o ensino informal suplanta em larga medida o ensino formal, em razão de sua conexão com a prática (pragmatismo) e em razão de que é o grupo policial imediato que, em boa medida, define como o trabalho será realizado (relevância das interações sociais).

Diferentes grupos policiais possuirão diferentes dinâmicas que repercutem diferentemente em relação ao aprendizado, o que constitui uma das limitações da pesquisa, cujos entrevistados pertencem a uma mesma corporação policial, ainda que de grupos policiais distintos. Ampliar o universo pesquisado quanto ao número de entrevistados e quanto à diversificação de suas corporações de origem permitirá expandir as discussões apresentadas aqui.

Ainda que tais problemas sejam potencializados por uma realidade brasileira de carência de definição da atuação policial e elevada discricionariedade, que repercute na dificuldade de um parâmetro de atuação considerada profissional, há espaço para progressos. A adoção de práticas pedagógicas, tais como o estudo de casos de ensino e a educação corporativa, são estratégias já utilizadas em setores públicos e privados e que se propõem a enfrentar problemas semelhantes aos apontados neste trabalho em relação a policiais.

7 REFERÊNCIAS

ALAIN, Marc; GRÉGOIRE, Martin. Can Ethics Survive the Shock of the Job? Quebec's Police Recruits Confront Reality. **Policing and Society: An International Journal of Research and Policy**, v. 18, n. 2, p. 169–189, 2008.

ALARID, Leanne Fiftal. Law enforcement departments as learning organizations: Argyris's theory as a framework for implementing community-oriented policing. **Police Quarterly**, v. 2, n. 3, p. 321–337, 1999.

BERGMAN, Bengt. Reflexivity in Police Education. **Nordisk politiforskning**, v. 4, n. 1, p. 68–88, 2017.

BRANDI, Ulrik; ELKJAER, Bente. Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. In: EASTERBY-SMITH, Mark; LYLES, Marjorie A. (Orgs.). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. [S.l.]: John Wiley & Sons, Ltd, 2011. p. 23–41.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Portaria n. 98, de 1º de julho de 2022, cria a Diretriz Nacional de Atendimento**

Pré-Hospitalar Tático - APH Tático. Brasília: Diário Oficial da União, 2022.

BRISTOW, Alexandra; TOMKINS, Leah; HARTLEY, Jean. A Dialectical Approach to the Politics of Learning in a Major City Police Organization. **Management Learning**, v. 53, n. 2, p. 223–248, 2022.

CERNEV, Adrian Kemmer; JAYO, Martin. Caso necessário, estruture: um metacaso de ensino. **Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração**, v. 12, n. 1, p. n1, 17 fev. 2022.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing Grounded Theory**. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, 2006.

COSTA, Ivone Freire. Pós-graduação em segurança pública e produção de conhecimento: experiência da rede nacional de altos estudos em segurança Pública – RENAESP/UFBA. In: COSTA, Ivone Freire; BALESTRERI, Ricardo B. (Orgs.). **Segurança pública no Brasil: um campo de desafios**. Salvador/BA: EDUFBA, 2010. p. 21–46.

COSTA, Silas Dias Mendes; TORRES, Thais Pinto da Rocha. Casos de ensino: uma revisão sistemática das publicações na Revista Administração: Ensino e Pesquisa (2011-2020). **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 415–445, 2021.

COX, Carol; KIRBY, Stuart. Can higher education reduce the negative consequences of police occupational culture amongst new recruits? **Policing**, v. 41, n. 5, p. 550–562, 2018.

DEN BOER, Monica. European police science: connecting practice, education and research. **European Police Science: Connecting Practice, Education and Research**, p. 21–26, 2017.

ERAUT, Michael. Informal learning in the workplace: Evidence on the real value of work-based learning (WBL). **Development and Learning in Organisations**, v. 25, n. 5, p. 8–12, 2011.

GERBER, Rod. How do workers learn in their work? **The Learning Organization**, v. 5, n. 4, p. 168–175, 1998.

GHERARDI, Silvia; NICOLINI, Davide; ODELLA, Francesca. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: The notions of Situated Curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273–297, 1998.

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

KANT DE LIMA, Roberto; GERALDO, Pedro Heitor Barros. Conflitos em formação: a experiência da convivência civil-militar no curso de tecnólogo em segurança pública a distância da Universidade Federal Fluminense. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 16, n. 1, p. 30–49, 2022.

LIMA, Renato Sérgio. Segurança pública como simulacro de democracia no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 96, p. 53–68, 2019.

LIMA, Renato Sérgio; VASCONCELLOS, Francisco Thiago Rocha; VIANNA, Fernando Ressetti Pinheiro Marques; ALCADIPANI, Rafael. Saber acadêmico, guerra cultural e a emergência das ciências policiais no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 37, n. 108, p. e3710805 2022, 2022.

MACVEAN, Allyson; COX, Carol. Police Education in a University Setting: Emerging Cultures and Attitudes. **Policing**, v. 6, n. 1, p. 16–25, 1 mar. 2012.

MATARAZZO, Gustavo; ALCADIPANI, Rafael; FERNANDES, Alan; THOMAZI, Maurício. Condições organizacionais para o policiamento baseado em evidências: uma proposta a partir da literatura internacional. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 20, n. 6, p. 919–930, nov. 2022.

MUNIZ, Jacqueline de Oliveira; MELLO, Kátia Sento Sé. Nem tão perto, nem tão longe: o dilema da construção da autoridade policial nas UPPs. **Civitas**, v. 15, n. 1, p. 44–65, 2015.

MUNIZ, Jacqueline de Oliveira; PROENÇA JR., Domício. Muita politicagem, pouca política os problemas da polícia são. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 159–172, 2007.

PONCIONI, Paula. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Sociedade e Estado**, v. 20, n. 3, p. 585–610, 2005.

PONCIONI, Paula. A Questão da Legitimidade Policial na Democracia - a Educação Policial em Foco. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 16, n. 1, p. 14–29, 2022.

REATTO, Diogo; GODOY, Arilda Schmidt. Aprendizagem informal no setor público: foco nas interações sociais e contexto organizacional. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 1, p. 17, 2017.

RODRIGUES, Carlos Roberto Guimarães; TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente. Ensino policial e Segurança Cidadã: as experiências brasileiras e o caso da PM do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 16, n. 1, p. 50–69, 2022.

RODRIGUES FAORO, Roberta; BIAZUTTI, André; ÁTILA E SILVA, Scheila. Compartilhamento do conhecimento intraorganizacional e interorganizacional: estudo de caso em empresas do setor de vinicultura da Serra Gaúcha. **Revista Perspectivas Contemporâneas**, v. 1, n. 13, p. 112–134, 2018.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Casos de Ensino em Administração - Notas Sobre a Construção de Casos para Ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. Abr/Jun, p. 213–234, 2007.

RONDON FILHO, Edson Benedito. **A socialização dos agentes de segurança pública:** tensão entre reconhecimento e desrespeito. 2013. Tese (doutorado) - Sociologia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RUAS, Roberto; MARIA COMINI, Graziella. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE**, v. V, n. Edição Especial, p. 1–14, 2007.

TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente. Dilemas do ensino policial: das heranças às pistas inovadoras. **Segurança, Justiça e Cidadania: Pesquisas Aplicadas em Segurança Pública**, v. 7, p. 11–30, 2014.

TERPSTRA, Jan; SCHAAP, Dorian. The Politics of Higher Police Education: An International Comparative Perspective. **Policing (Oxford)**, v. 15, n. 4, p. 2407–2418, 2021.

TOMKINS, Leah; BRISTOW, Alexandra. Paradoxes of organisational learning in policing: ‘The truth, but not the whole truth, for everyone’s sake’. **Management Learning**, 2023.

VAN MAANEN, John. Police Socialization: A Longitudinal Examination of Job Attitudes in an Urban Police Department. **Administrative Science Quarterly**, v. 20, n. 2, p. 207, 1975.

WADDINGTON, P. Police (canteen) sub-culture. An appreciation. **British Journal of Criminology**, v. 39, n. 2, p. 287–309, 1 mar. 1999.

WAHL, Rachel. Learning world culture or changing it? Human rights education and the police in India. **Comparative Education Review**, v. 60, n. 2, p. 293–310, 2016.

A Formação do Bombeiro Militar no Brasil: O Desafio de Adaptar a Matriz Curricular Nacional à Era da Tecnologia

The Training of Military Firefighters in Brazil: The Challenge of Adapting the National Curriculum Matrix to the Technological Era

Analice de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo analisa a necessidade de modernizar a formação do bombeiro militar no Brasil, contextualizando o currículo frente aos desafios operacionais contemporâneos. Objetiva-se investigar como a Matriz Curricular Nacional (MCN) de 2014 pode ser aprimorada para integrar o avanço tecnológico e garantir uma capacitação mais eficiente e segura. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa e documental, com análise crítica da MCN e da literatura especializada, além de ilustrações práticas de tecnologias como drones, simuladores de realidade virtual (RV) e sistemas de informação geográfica (GIS). Os resultados evidenciam que a natureza generalista da MCN gera uma lacuna com a realidade operacional. Argumenta-se que essa lacuna pode ser superada por meio da integração de metodologias ativas, como o Aprendizado Baseado em Problemas (ABP) e de módulos de especialização tecnológica, o que também oferece viabilidade econômica a longo prazo. Conclui-se que a adoção dessas tecnologias na educação militar é uma necessidade estratégica para a proficiência operacional, ressaltando que a MCN, com as devidas adaptações, pode formar uma nova geração de profissionais. Para estudos futuros, recomenda-se a análise da implementação dessas propostas em corporações específicas.

Palavras-chave: formação profissional; segurança pública; matriz curricular nacional; tecnologia; bombeiros.

¹ Sargento do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Paraná, com uma trajetória de mais de 20 anos na Corporação. Bacharel em Gestão Pública, Administração de Empresas e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Faculdade Unina, respectivamente. Especializações lato sensu em Docência do Ensino Superior, Neuroaprendizagem, Gestão em Saúde, Proteção e Defesa Civil, entre outras. Atua como Pregoeira e Agente de Contratação na Secretaria de Segurança Pública. Membro da Câmara Técnica da APH.

ABSTRACT

This article analyzes the need to modernize the training of military firefighters in Brazil, contextualizing the curriculum against contemporary operational challenges. The objective is to investigate how the 2014 National Curriculum Matrix (NCM) can be improved to integrate technological advancements and ensure more efficient and safer training. The methodology adopted was qualitative and documentary research, with a critical analysis of the NCM and specialized literature, in addition to practical illustrations of technologies such as drones, virtual reality (VR) simulators, and geographic information systems (GIS). The results show that the generalist nature of the NCM creates a gap with the operational reality. It is argued that this gap can be overcome by integrating active methodologies, such as Problem-Based Learning (PBL), and technological specialization modules, which also offers long-term economic viability. It is concluded that the adoption of these technologies in military education is a strategic necessity for operational proficiency, emphasizing that the NCM, with the proper adaptations, can train a new generation of professionals. For future studies, the analysis of the implementation of these proposals in specific corporations is recommended.

Keywords: professional training; public safety; national curriculum matrix; technology; firefighters.

1 INTRODUÇÃO

A modernização da segurança pública no Brasil reconhece a capacitação profissional como um pilar estratégico. Essa evolução não se restringe apenas à aquisição de novos equipamentos, mas, principalmente, à adaptação da formação e do ensino para responder de forma mais eficaz aos desafios contemporâneos. A atuação do bombeiro militar, por exemplo, vai além do combate a incêndios e exige um profissional preparado para atuar em desastres naturais complexos, acidentes tecnológicos e cenários de alta imprevisibilidade. Essa exigência por um perfil profissional mais complexo e adaptável é amplamente discutida na área, sendo a formação por competências um requisito central para a segurança cidadã moderna (Rodrigues; Spaniol, 2023).

Neste contexto, o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) desenvolveu a Matriz Curricular Nacional (MCN) em 2014, um referencial técnico-pedagógico fundamental para padronizar a formação de todos os profissionais de segurança no país. A matriz

representa um avanço crucial na busca por interoperabilidade entre as diferentes forças e na consolidação de uma cultura de segurança pública alinhada a princípios democráticos. A relevância da MCN é inegável, atuando como um balizador estratégico para as instituições de ensino militar (Oliveira, 2023). No entanto, a rápida evolução tecnológica e as novas demandas operacionais levantam uma questão central: como a Matriz Curricular Nacional pode ser adaptada para integrar tecnologias emergentes, como drones e simuladores de realidade virtual, na formação do bombeiro militar?

Este artigo propõe analisar as lacunas do documento frente às tecnologias emergentes e sugerir caminhos para que a formação do bombeiro militar se mantenha na vanguarda da segurança e do salvamento no Brasil. É importante ressaltar que este estudo possui limitações, dada a sua natureza qualitativa e predominantemente documental, focando-se na análise crítica da MCN de 2014. Não houve, portanto, a inclusão de uma análise orçamentária detalhada que avalie a viabilidade de implementação das tecnologias em todas as Unidades da Federação. Para isso, o estudo analisa criticamente a MCN e a literatura especializada, além de ilustrar a aplicação de ferramentas tecnológicas, demonstrando que a integração de metodologias ativas é uma necessidade estratégica para a proficiência operacional, assegurando a formação de uma nova geração de profissionais.

2 A FORMAÇÃO TRADICIONAL E O DESAFIO DA INOVAÇÃO

A abordagem tradicional na formação dos profissionais de segurança pública no Brasil, historicamente, baseou-se em um modelo centrado na transmissão de conteúdo teórico. Focada na aquisição de conhecimentos por meio de longas cargas horárias em sala de aula, essa metodologia, embora tenha sua importância, mostra-se cada vez mais insuficiente para a complexidade e a imprevisibilidade do cotidiano operacional do bombeiro militar. Em cenários de alta pressão, como um resgate em desabamento ou o combate a um incêndio em edificações, a mera memorização de protocolos não garante a proficiência e a capacidade de reação necessárias. A própria MCN, ao estabelecer o princípio de formação crítica, ética e construtiva (Brasil, 2014, p. 41), indica a necessidade de a formação ir além da memorização, sendo imperativa a adoção de novas práticas pedagógicas.

Para superar essa limitação, torna-se crucial a adoção de paradigmas pedagógicos mais alinhados ao perfil do aluno adulto. A andragogia, conceito popularizado por Malcolm Knowles (1980), parte do princípio de que o adulto é um aprendiz autônomo e motivado por saberes com relevância prática. Diferente da pedagogia, que ensina a crianças, a andragogia valoriza a experiência prévia do aluno e o engajamento ativo na construção do conhecimento. Complementar a essa visão, a teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb (1984) enfatiza que o aprendizado efetivo ocorre por meio de um ciclo contínuo de experimentação concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. A eficácia do treinamento, portanto, não se mede pela quantidade de horas-aula, mas pela capacidade do profissional de internalizar e aplicar o conhecimento em situações críticas, promovendo a proficiência operacional.

Nesse contexto, a MCN de 2014, apesar de ser um documento estratégico, apresenta uma crítica evidente: a falta de detalhamento sobre como integrar novas tecnologias e metodologias ativas. Ao não abordar o uso de drones, simuladores de realidade virtual ou sistemas de informação geográfica (GIS), a matriz cria uma lacuna entre o currículo e a prática operacional moderna, falhando em dialogar com os princípios da andragogia e da aprendizagem experiencial. Essa desconexão metodológica impede que a formação atenda plenamente à necessidade de desenvolver competências de alta performance, como a tomada de decisão em tempo real e a navegação em ambientes complexos, habilidades que são vitais para a segurança do profissional e das vidas que ele protege.

3 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO MILITAR

O aprimoramento da formação do bombeiro militar exige a superação da lacuna entre a teoria e a prática operacional moderna, e a tecnologia desempenha um papel fundamental nesse processo. A seguir, detalhamos como ferramentas inovadoras podem ser aplicadas no ensino militar, tornando-o mais seguro, dinâmico e eficaz. A Tabela 1 apresenta uma visão geral dos desafios e das soluções tecnológicas propostas para a formação.

Tabela 1 – Desafios e Soluções Tecnológicas na Formação de Bombeiros Militares

Desafio na Formação	Tecnologia Sugerida	Aplicação e Benefício
Simulação de cenários de alto risco	Realidade virtual (VR) e Realidade aumentada (AR)	Permite o treinamento em ambientes perigosos (incêndios em data centers, resgate em estruturas colapsadas) sem expor o militar a riscos reais, otimizando o aprendizado e a segurança.
Análise de dados e previsão de ocorrências	Inteligência artificial (IA) e machine learning	Ajuda a identificar padrões em ocorrências anteriores, prevendo áreas de maior risco e otimizando o posicionamento de equipes e recursos.
Inspeção de locais de difícil acesso	Drones (aeronaves remotamente pilotadas)	Permite a avaliação de danos em grandes estruturas ou áreas de desastre, a localização de vítimas e o monitoramento da evolução de incêndios com rapidez e segurança.
Comunicação e coordenação em campo	Sistemas de comunicação integrada e drones com câmeras térmicas	Facilita a troca de informações em tempo real entre as equipes, permitindo uma resposta mais coordenada e eficiente, especialmente em grandes operações.
Manutenção e operação de equipamentos	Sensores IoT (Internet das Coisas)	Permite o monitoramento em tempo real do status de equipamentos (extintores, bombas d'água, etc.), garantindo que estejam sempre prontos para uso e reduzindo falhas em momentos críticos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.1 Drones

A utilização de aeronaves remotamente pilotadas (drones) na formação vai muito além da simples pilotagem. Eles são integrados ao currículo como ferramentas estratégicas para busca e salvamento, avaliação de riscos em tempo real e mapeamento de áreas de desastre. Durante o treinamento, os alunos podem simular operações de busca por vítimas em terrenos de difícil acesso ou em áreas de mata fechada, utilizando câmeras térmicas e sensores. O uso de drones permite uma

visão panorâmica e detalhada do cenário antes da intervenção das equipes terrestres, o que aumenta a segurança dos profissionais e agiliza a tomada de decisão. A prática com drones, portanto, garante que o futuro bombeiro saiba coletar e interpretar dados visuais e geográficos, otimizando a resposta a ocorrências complexas. Um estudo de caso em Santa Catarina (Schumacher, 2025) demonstra o uso prático de drones em salvamentos aquáticos, e sua eficácia também é comprovada na investigação e no monitoramento de incêndios florestais, fornecendo dados cruciais para a análise de risco e a perícia (Cunha; Sturm, 2019), reforçando o potencial dessa tecnologia.

3.2 Simuladores de Realidade Virtual (RV)

A RV oferece um ambiente de treinamento imersivo e de alta fidelidade que simula cenários operacionais de risco máximo sem expor o aluno a perigo. Cenários como o combate a incêndios em espaços confinados, resgates em estruturas colapsadas ou operações em ambientes com produtos perigosos podem ser replicados com precisão. Nos simuladores de RV, os alunos treinam a tomada de decisão sob pressão, o gerenciamento de pânico e a aplicação de protocolos técnicos. Essa tecnologia permite a repetição de situações críticas, o que fortalece a memória muscular e aprimora a reação instintiva do profissional. Embora o investimento inicial em simuladores de RV possa ser significativo, ele oferece uma viabilidade econômica a longo prazo, reduzindo a necessidade de infraestrutura física dispendiosa, o uso de materiais de treinamento e, mais importante, minimizando o risco de acidentes durante os exercícios. A RV atua, portanto, como uma ponte entre a teoria e a prática, preparando o bombeiro para o imprevisível de forma segura e controlada.

3.3 Sistemas de Informação Geográfica (GIS)

O GIS é uma ferramenta indispensável para o planejamento estratégico de operações, o mapeamento de riscos e a gestão de recursos. Na formação, o GIS pode ser ensinado desde a fase inicial, permitindo que os alunos analisem dados de ocorrências, criem mapas de risco de incêndios florestais ou enchentes e planejem rotas de evacuação eficientes. A integração do GIS no currículo transforma o aluno em um profissional capaz de tomar decisões baseadas em dados espaciais, o

que otimiza o uso de equipamentos e equipes e minimiza a exposição a riscos. Um exemplo concreto é o uso do GIS pelo Corpo de Bombeiros do Paraná na busca por corpos em rios, onde a tecnologia permite mapear áreas de risco e direcionar as equipes com precisão, agilizando o resgate de vítimas. Ao dominar o GIS, o bombeiro militar não atua apenas como um socorrista, mas como um gestor de crise, capaz de analisar o cenário de forma inteligente e estratégica. Essa aplicação prática é evidenciada no Corpo de Bombeiros do Paraná, que utiliza o GIS para mapear áreas de risco e direcionar equipes com precisão em operações de busca (G1, 2024).

4 A MCN COMO PONTO DE PARTIDA: PROPOSTAS DE APRIMORAMENTO

A MCN é, indiscutivelmente, um alicerce sólido e um avanço para a padronização do ensino em segurança pública. No entanto, para que ela se mantenha relevante e eficaz, deve ser encarada como um ponto de partida, não como um ponto final. A plena eficácia do documento depende da capacidade das instituições de ensino, como o Corpo de Bombeiros Militar, de construir currículos complementares que preencham as lacunas deixadas por um modelo necessariamente generalista. A flexibilidade da MCN em permitir essa adaptação é o que a torna uma ferramenta verdadeiramente estratégica.

Para concretizar essa adaptação, a proposta é a criação de módulos de especialização tecnológica. Estes módulos podem ser oferecidos tanto durante a formação inicial quanto em cursos de aperfeiçoamento contínuo, garantindo que os profissionais estejam sempre atualizados. A inclusão de disciplinas como “Operações com Drones em Cenários de Desastre” ou “Uso Estratégico de GIS para Análise de Risco” faria com que o conhecimento teórico da MCN seja complementado com habilidades práticas de vanguarda.

Para que esses módulos sejam efetivos, é crucial a inclusão de metodologias ativas de ensino. A simples exposição à teoria não é suficiente. Por isso, sugerimos a adoção do Aprendizado Baseado em Problemas (ABP), que utiliza estudos de caso com base em dados reais de GIS e simulações com RV. Nesses ambientes controlados, os alunos são desafiados a resolver problemas complexos, como gerenciar um resgate em uma estrutura colapsada, tomando decisões com base em

informações geoespaciais e em tempo real. Essa abordagem fortalece a proficiência operacional, uma vez que o profissional aprende a agir sob pressão e com base em dados, não apenas em teoria.

No entanto, a implementação dessas propostas não está isenta de desafios, principalmente no que concerne à disponibilidade de recursos entre as diversas Unidades da Federação. A aquisição de tecnologias como simuladores de RV e frotas de drones de alta performance exige um investimento inicial significativo, o que pode criar disparidades na qualidade da formação em nível nacional. Nesse sentido, é vital que a Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) atue como um agente de fomento ativo. Isso poderia se concretizar por meio da criação de programas de financiamento centralizado, da disponibilização de templates de licitação padronizados para equipamentos e, principalmente, do desenvolvimento de *hubs* regionais de treinamento tecnológico, garantindo que mesmo as corporações com orçamentos mais restritos tenham acesso à infraestrutura de ponta necessária para modernizar a formação.

Por fim, a avaliação da aprendizagem deve ser reformulada para se basear em competências, e não apenas em conhecimento teórico. Em vez de focar na memorização, a avaliação deve garantir que o profissional tenha o domínio das ferramentas tecnológicas e a capacidade de aplicá-las corretamente em campo. O sucesso da formação, portanto, deve ser medido pela capacidade do bombeiro militar de executar tarefas com precisão e segurança, assegurando que o aprendizado seja efetivo e diretamente aplicável à realidade operacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da MCN e sua relação com a formação do bombeiro militar demonstra que a incorporação da tecnologia no currículo não é uma opção, mas uma necessidade essencial. Para que a MCN continue sendo um documento relevante e eficaz, é fundamental que ela evolua para além de sua base de 2014, abraçando as inovações que moldam a segurança pública atual. A mera atualização de protocolos teóricos é insuficiente diante de um cenário de desastres cada vez mais complexo, exigindo uma formação que alie o conhecimento técnico-científico com o domínio de ferramentas tecnológicas.

Mais do que uma escolha pedagógica, a modernização da formação é uma necessidade estratégica para garantir a eficiência, a segurança

e a resiliência dos Corpos de Bombeiros Militares em todo o Brasil. Ao preparar profissionais com habilidades em drones, simuladores de realidade virtual e sistemas GIS, as instituições de ensino formam especialistas capazes de tomar decisões rápidas e seguras, minimizando riscos operacionais e otimizando o uso de recursos. A proficiência operacional, medida pela capacidade de aplicar o conhecimento na prática, torna-se a métrica definitiva do sucesso da formação.

Em resposta direta à pergunta-problema desta pesquisa — sobre como a MCN pode ser adaptada para integrar tecnologias emergentes —, conclui-se que o caminho mais eficaz reside na criação de módulos de especialização tecnológica, complementares ao currículo generalista, e na adoção prioritária de metodologias ativas, como o ABP e a simulação por RV. Essa abordagem permite a adaptação da Matriz, focando no desenvolvimento de competências de alta performance e garantindo que o profissional domine as ferramentas de vanguarda que transformam o cenário operacional.

Em suma, a MCN, com as devidas adaptações e a flexibilidade para a inclusão de novas tecnologias e metodologias ativas, tem o potencial de formar uma nova geração de profissionais. São bombeiros militares que não se limitam a ser técnicos proficientes, mas se transformam em agentes sociais e tecnológicos, preparados para os desafios futuros. Essa visão de um profissional completo e adaptável é o caminho para construir uma segurança pública mais inteligente, segura e responsável às necessidades da sociedade contemporânea.

Para trabalhos futuros, recomenda-se a análise empírica da implementação destas propostas em corporações específicas, avaliando o custo-benefício e o impacto real da inserção de simuladores de RV e drones no desempenho operacional dos bombeiros militares. Adicionalmente, sugere-se uma pesquisa focada nas fontes de fomento e na logística de aquisição e manutenção desses equipamentos, a fim de superar as barreiras de recursos nas diferentes Unidades da Federação.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional para as Ações de Ensino, Formação, Capacitação e Treinamento dos Profissionais de Segurança Pública**. Brasília, DF: SENASP/MJSP, 2014.

CUNHA, D. A. da; STURM, J. R. Emprego de aeronave remotamente pilotada (drone) na investigação de incêndio florestal. **Ignis: Revista Técnico Científica do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 27–48, 2019. Disponível em: <https://ignis.emnuvens.com.br/revistaignis/article/view/87>. Acesso em: 10 set. 2025.

G1. Tecnologia a favor da vida: como o uso de drones e GIS tem ajudado o Corpo de Bombeiros do Paraná em operações de busca. **G1**, Curitiba, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/.../tecnologia-a-favor-da-vida-bombeiros-parana.html>. Acesso em: 10 set. 2025.

KNOWLES, M. **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**. Chicago: Follett, 1980.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

OLIVEIRA, J. **Formação Militar e Cultura Organizacional: Desafios na Transição para o Ensino por Competências**. In: Anais do Simpósio de Estudos Militares. São Paulo: Editora Militar, 2023.

RODRIGUES, C. R. G.; SPANIOL, M. I. A Matriz Curricular Nacional como indutora da segurança cidadã. **O Alferes**, Belo Horizonte, v. 33, n. 83, p. 119-140, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51912/alf.v33i83.841>. Acesso em: 10 set. 2025.

SCHUMACHER, M. R. Drones no salvamento aquático: eficiência e aplicações no Corpo de Bombeiros do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 669-689, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i3.18345>. Acesso em: 10 set. 2025.

Data da submissão: 11.09.2025.

Data da aprovação: 04.11.2025.

Investigação com Perspectiva de Gênero, Realidade ou Aspiração? Vivências de Diversidade de Gênero na Investigação Policial

Investigation with a Gender Perspective, Reality or Aspiration? Gender Diversity Experiences in Police Investigation

Fernanda dos Santos Ueda¹

Laíza Fernanda Rigatto²

Ana Paula Sabariego Batista Maria³

Utimia Cristine Pinheiro Gonçalves⁴

RESUMO

Este estudo, realizado entre 2021 e 2023 na Academia de Polícia Civil do Estado de São Paulo (Acadepol), investiga a implementação de práticas pedagógicas focadas nos Direitos Humanos para a proteção da comunidade LGBTQIA+. A pesquisa analisa os paradigmas punitivos e os avanços protetivos, examinando se as medidas de proteção às vulnerabilidades são concretas e mensuráveis. A metodologia utilizada

¹ Delegada de Polícia do Estado de São Paulo (desde 1998). Doutora em Educação pela UNISO - Universidade de Sorocaba (2020). Mestre em Educação na UNISO (2011). Graduada em Direito na ITE- Instituição Toledo de Ensino de Bauru. Coordenadora do Centro de Estudos Superiores da Polícia Civil (CESPC), que ministra pós-graduações em Polícia Civil e Sistema de Justiça Criminal, Direitos Humanos e Medicina Legal. Professora da Academia de Polícia Civil do Estado de São Paulo (desde 2001). Coordenadora Adjunta do Grupo de Pesquisa em Gênero da Acadepol. Docente de Direito Penal na Faculdade Monitor.

² Delegada da Polícia Civil do Estado de São Paulo (desde 2007). Mestranda em Direitos Humanos e Segurança Pública pela Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (2003). É especialista em Direito e Processo Penal pela Universidade Estadual de Londrina (2004). Foi Delegada Titular das Delegacias de Defesa da Mulher de Presidente Epitácio e Osvaldo Cruz, durante os anos de 2009 a 2014. Professora desde 2019 da Academia da Polícia Civil do Estado de São Paulo da disciplina de Criminologia, Sistema de Justiça sob a ótica de Gênero e Orientação Sexual, Direito Administrativo Disciplinar e Feminicídio.

³ Delegada de Polícia da Polícia Civil do Estado de São Paulo. Mestranda em Psicologia da Educação pela UNIFEO, especialista em Direitos Humanos e Segurança Pública pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, graduada em Direito pela Faculdade de Direito da Alta Paulista. Professora da Academia da Polícia Civil do Estado de São Paulo.

⁴ Delegada de Polícia do Estado de São Paulo (2012). Pós-Graduada em Direito Penal e Processo Penal pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009). Graduada em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007). Professora concursada da Academia de Polícia “Dr. Coriolano Nogueira Cobra”.

foi qualitativa, empregando pesquisa bibliográfica e estudo de caso, descritivo-analítico com triangulação metodológica de documentos normativos, dados administrativos-educacionais da Acadepol e registros policiais agregados por categoria de intolerância, para aprofundar a compreensão das políticas institucionais e práticas pedagógicas. Os resultados demonstram desafios e progressos da Polícia Civil de São Paulo no combate à violência contra a comunidade LGBTQIA+, com a disciplina autônoma de Diversidade de Gênero e Orientação Sexual sendo inserida na matriz curricular. A análise dos sistemas policiais revelou uma diminuição na subnotificação de crimes de intolerância, sugerindo que as práticas pedagógicas influenciam a visibilidade da criminalidade. A conclusão aponta que a plena efetivação da proteção às vulnerabilidades ainda está em andamento, mas que a atuação do Delegado de Polícia, com uma abordagem humanizada, é crucial para a promoção de uma investigação justa e livre de discriminações.

Palavras-chave: gênero; ensino; diversidade; ciências policiais.

ABSTRACT

This study, conducted between 2021 and 2023 at the Civil Police Academy of the State of São Paulo (Acadepol), investigates the implementation of pedagogical practices focused on Human Rights for the protection of the LGBTQIA+ community. The research analyzes both punitive paradigms and protective advancements, examining whether vulnerability protection measures are concrete and measurable. The methodology employed was qualitative, utilizing bibliographic research and a descriptive-analytical case study with methodological triangulation. This triangulation involved normative documents, Acadepol administrative-educational data, and police records aggregated by category of intolerance, to deepen the understanding of institutional policies and pedagogical practices. The results demonstrate the challenges and progress of the São Paulo Civil Police in combating violence against the LGBTQIA+ community, notably through the insertion of the autonomous discipline of Gender and Sexual Orientation Diversity into the curriculum matrix. The analysis of police systems revealed a decrease in the underreporting of hate crimes (crimes of intolerance), suggesting that pedagogical practices influence the visibility of criminality. The conclusion indicates that the full implementation of vulnerability protection is still ongoing, but that the actions of the Police Chief (Delegado de Polícia), utilizing a humanized approach, are crucial for promoting fair and discrimination-free investigations.

Keywords: gender; education; diversity; police sciences.

1 INTRODUÇÃO

A função primordial da Polícia Civil é a investigação, preceito constitucional explícito e historicamente alicerçado. A instituição atua como “primeira resposta processual penal do Estado para oficializar a atuação investigativa e repressiva” (Moraes, 2023, p. 41). Diante de tal primado, por que, exatamente, a polícia realiza investigações? Do ponto de vista estritamente jurídico, a investigação existe para subsidiar o processo penal com elementos de autoria e materialidade de um delito, os quais servirão de supedâneo à análise jurisdicional.

No entanto, sob uma perspectiva multifacetada da finalidade da ação estatal, sob um prisma social e humanitário, a razão de ser da investigação policial está intrinsecamente ligada ao direito fundamental à existência de todos os seres humanos dentro da hermenêutica constitucional. (Santos, 2017).

A investigação policial é crucial para proteger os direitos individuais dos cidadãos, e garantir que os direitos básicos sejam respeitados é essencial para uma vida plena. Este conceito de dignidade existencial compreende essencialmente o direito à autodeterminação, garantindo que os indivíduos sejam reconhecidos e aceitos em sua integralidade, independentemente das pressões estatais ou de grupos dominantes (Galdino; Mazaro, 2018).

O reconhecimento integral, para além do formalismo, mas na efetivação desses vetores humanísticos resvalam em freios sociais calcados em práticas discriminatórias cisheterossexuais em razão de um binarismo normativo de gênero que tangenciam o Sistema de Justiça Criminal. O presente estudo sustenta-se em revisão bibliográfica com eixo doutrinário em gênero. Para Connel e Pearse (2015) Os conceitos generificados e histórico das normativas sobre identidade de gênero e orientação sexual com repercussão na investigação criminal precedem a uma pesquisa qualitativa por intermédio de estudo de caso para analisar a linguagem na investigação de crimes LGBTfóbicos.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação do projeto Sistema de Justiça Criminal sob a ótica de Gênero e Orientação Sexual na Academia de Polícia Civil do Estado de São Paulo (Acadepol) denominada Academia de Polícia “Dr. Coriolano Nogueira Cobra”. A análise será conduzida por meio de um estudo de caso, detalhando o desenho pedagógico do projeto, mediante observação direta, das diretrizes normativas a ele associadas de seus

efeitos institucionais aferíveis na produção de boletins de ocorrência no período compreendido entre 2021 e 2022.

Para alcançar este objetivo, o estudo se debruçará sobre três questões de pesquisa centrais: (a) Quais procedimentos formativos e normativos foram mobilizados para, de fato, incorporar a perspectiva de gênero às rotinas de investigação? (b) Em que medida a intervenção pedagógica realizada se associou à melhoria na qualidade e/ou quantidade de registros policiais relacionados a crimes motivados por LGBTfobia? E (c) Que ajustes linguísticos e procedimentais específicos foram institucionalizados na Acadepol/SP e nas práticas policiais?

A justificativa para esta investigação reside na crescente exigência, em âmbito internacional e nacional, de que as polícias judiciárias incorporem protocolos e formações específicos. Essa necessidade é impulsionada pela centralidade da vítima em parâmetros internacionais (ONU, 1994; Corte IDH, 2017) e pela demanda por um devido processo penal acusatório com linguagem não discriminatória (Freitas, 2022). No Brasil, o marco normativo é fortalecido por decisões do Supremo Tribunal Federal (STF), como a ADO 26 e o MI 4733, e pela Lei 14.321/2022, que trata da violência institucional. Esse conjunto impõe a necessidade de respostas estatais efetivas desde o primeiro ato de polícia judiciária.

Em síntese, o método adotado é de natureza qualitativa, com um desenho de estudo de caso único incorporado. A pesquisa será conduzida por meio de triangulação de dados: (i) análise documental de caráter normativo e pedagógico; (ii) coleta de dados administrativos educacionais da Acadepol/SP; e (iii) análise de séries de registros policiais agregados.

Finalmente, a estrutura do artigo, além desta introdução, estará organizada nas seguintes seções: revisão de literatura (seção 2); metodologia (seção 3), explicitando os procedimentos de pesquisa; estudo de caso e resultados (seção 4), apresentando a análise da implementação e os achados empíricos; e, por fim, as considerações finais.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: GÊNERO LÍQUIDO, IDENTIDADE E INVESTIGAÇÃO POLICIAL

Nenhuma temática é tão polêmica quanto gênero. Desde a concepção até a morte de um indivíduo, ele será cercado de construções

simbólicas coletivas calcadas nos corpos num caráter performativo (Louro, 2018) A compreensão de gênero recai em construções do biológico e do social que muitas vezes precedem o reconhecimento individual, sustentada inexoravelmente pela temporalidade e espacialidade. Connell e Pearse (2015, p. 47) explicam que “[o] gênero é uma estrutura social de um tipo particular – envolve uma relação específica com os corpos. Esse aspecto é reconhecido no senso comum que define gênero como uma expressão de diferenças naturais entre homens e mulheres”.

Para a compreensão de identidade não utilizaremos as definições jurídicas, mas um conceito aglutinador em dois sentidos:

[...] o de subjetividade (defendido por Félix Guattari, Judith Butler, Zigmunt Bauman, Stuart Hall, Alain Touraine e Gilles Deleuze) e o do relativismo (adoptado em parte dos estudos antropológicos contemporâneos). Assim sendo, o termo identidade é entendido como uma condição cultural, social e histórica, que congrega estas duas situações: Como o indivíduo internamente se define, como ele socialmente se apresenta e como ele quer ser identificado. 2. Como o indivíduo é definido e reconhecido socialmente. (Rodrigues, 2017, p. 21).

O enlace entre os conceitos aponta o Gênero como um conceito alagado por transmutações que se infiltram no tecido social.

[...] impregnando as mais diversas esferas de atuação dos indivíduos, encharcando as relações de poder decorrentes da subordinação entre os gêneros e as hierarquizações consequenciais dentro de um mesmo gênero. Como todos os líquidos, o Gênero Líquido infiltra-se no ordenamento jurídico, no consumo, na economia, na mídia, nos corpos (pelas modificações e conformações), nas relações amorosas, nas redes sociais, no viver e no sentir. (Ueda, 2020, p. 65).

Pelas diversas perspectivas e definições os papéis sociais atrelam-se às pluralidades do Gênero Líquido por sua interlocução com identidades, conceito que se destaca por metamorfoses e porosidades que atravessam instituições, linguagens e práticas.

A literatura especializada em vulnerabilidade e interseccionalidade oferece um referencial teórico essencial para a análise das motivações e dos meios do delito, particularmente quando estes são atravessados por assimetrias sociais e discriminações (Cayres & Cidade, 2015; Kyrillos, 2020). Nesse contexto, a violência institucional é reconhecida como um problema estrutural nas rotinas estatais, manifestando-se

frequentemente por meio de linguagem inadequada e procedimentos padronizados (Taquette et al., 2007).

2.1 Investigação com Perspectiva de Gênero

A terminologia gênero apareceu pela primeira vez em um documento oficial internacional na Conferência do Cairo, coordenada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 1994. No ano seguinte, o termo voltou a ganhar destaque na Declaração de Pequim. (ONU, 1994)

No entanto, o conceito aparece de forma explícita na Opinião Consultiva n.º 24/2017 da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que preconiza que gênero “refere-se às identidades, funções e atributos socialmente construídos de mulheres e homens e do significado social e cultural atribuído a estas diferenças biológicas”, em conformidade com a Recomendação geral nº 28 sobre o art. 2º da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, CEDAW/C/GC/28, 16 de dezembro de 2010 (Corte Interamericana de Direitos Humanos, 2017).

Crimes são plúrimos e infinitas são suas motivações, mas algumas recaem diretamente em vulnerabilidades das vítimas. Para que a investigação alcance efetivamente seu objetivo de proteger os direitos fundamentais, é crucial que esclareça cada elemento do crime e explice a motivação do agente, especialmente quando o crime for cometido em razão de características individuais da vítima, pois tais crimes devem ser punidos com maior severidade, conforme estabelecido na legislação nacional e internacional (Flores et al., 2022).

Por esse motivo, é necessário que a polícia, ao deparar-se com um crime deve investigá-lo considerando, também, a perspectiva dos atores envolvidos, quer no polo ativo, quer no polo passivo a obter o escopo de motivação delitiva. Isso é ainda mais crucial quando se trata de vítimas que estão fora da hegemonia da cisheteronormatividade, pois muitos dos delitos cometidos contra essas pessoas são motivados exclusivamente por essa particularidade (Strand; Svensson, 2022).

Esse compromisso está de acordo com o princípio 37 de Yogyakarta – Direito à verdade ao dizer que:

Toda vítima de uma violação aos direitos humanos baseada na orientação sexual, identidade de gênero, expressão de gênero ou

nas características sexuais tem o direito de saber a verdade sobre os fatos, circunstâncias e razões pelas quais a violação ocorreu. O direito à verdade inclui investigações efetivas, independentes e imparciais para o estabelecimento dos fatos e inclui todas as formas de reparação reconhecidas pelo direito internacional. O direito à verdade não está sujeito à prescrição e a sua aplicação deve levar em conta a natureza dual tanto como um direito individual como o direito da sociedade em geral de saber a verdade sobre fatos do passado (Princípios de Yogyakarta, n.p.).

Portanto, o compromisso em investigar e punir crimes motivados por questões de gênero, em conformidade com os princípios do direito internacional e dos direitos humanos, é fundamental para garantir a justiça e promover a igualdade e a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

No contexto do chamado processo penal constitucional, no sistema acusatório, é crucial que as evidências sejam reunidas levando em consideração todos os direitos e proteções do acusado. No processo, o acusado não deve ser tratado como um mero objeto, como era comum no sistema inquisitorial, mas sim reconhecido como um sujeito com direitos que devem ser respeitados integralmente (Freitas, 2022).

Do ponto de vista da vítima, o Brasil ainda tem muito a fazer. Com frequência, dentro das investigações e dos processos judiciais, as vítimas são relegadas a meros coadjuvantes, tratadas como simples elementos do procedimento. Isso é inaceitável, considerando que a investigação se destina a proteger as pessoas e permitir que elas tenham uma existência digna.

O abandono da vítima do delito é fato inconteste no mundo contemporâneo. O sistema penal decide os conflitos por intermédio de pessoas estranhas ao fato motivador da persecução penal sob o julgo da neutralidade científico-jurídica. Os atores processuais são estabelecidos de acordo com suas funções específicas dentro do processamento do fato criminoso. O Estado é representado pelo juiz, a vítima é substituída pelo órgão de acusação e o autor do fato é representado pelo defensor constituído. Acabe-se por sublimar a figura do vitimado no processamento da ação. (Machado; Lima Júnior, 2008).

A proteção e valorização da vítima dentro dos procedimentos ligados ao processo penal têm sido preocupações da comunidade internacional há muitas décadas. Exemplos seriam a Convenção Europeia para Reparação de Vítimas de Crimes Violentos de 1983 e a Declaração dos Princípios Básicos de Justiça Relativos às Vítimas

da Criminalidade e de Abuso de Poder de 1985, que preconiza que os Estados devem:

Examinar regularmente a legislação e as práticas existentes, a fim de assegurar a respectiva adaptação à evolução das situações, e adotar e aplicar legislação que proíba atos contrários às normas internacionalmente reconhecidas no âmbito dos direitos do homem, do comportamento das empresas e de outros anos de abuso de poder.” e que “As vítimas devem ser tratadas com compaixão e respeito pela sua dignidade. (Brasil, 2021)

Os crimes cometidos contra grupos vulneráveis demandam uma investigação diferenciada, direcionada para verificar as características individuais da vítima e motivação da prática do fato típico.

Vulnerabilidade é um termo originado das discussões sobre Direitos Humanos, geralmente associado à defesa dos direitos de indivíduos fragilizados juridicamente. Sendo assim um grupo vulnerável é um grupo de pessoas que, por motivação diversa, tem acesso, participação igualitária dificultada a bens e serviços universais disponíveis para a população. (Cayres; Cidade, 2015, p. 172).

É evidente que, nesses casos, o objetivo principal é a busca pela igualdade material para um grupo que apresenta vulnerabilidade destacada e elevada, principalmente, quando se deparar, no caso concreto, com questões de interseccionalidade de raça, cor, etnia, classe social, gênero e orientação sexual, além de atender aos preceitos do artigo 5º, inciso I, da Constituição Federal e aos tratados que versam sobre Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. Nesse contexto, é evidente a relevância de considerar a interseccionalidade durante a condução de uma investigação policial, pois isso pode modificar completamente a visão do inquérito, revelando motivações que inicialmente poderiam não ser identificadas.

A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Com essa lente, os processos discriminatórios não são compreendidos isoladamente, nem se propõem uma mera adição de discriminações, mas sim, abraça-se a complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e a partir daí se busca compreender as condições específicas que deles decorrem. (Kyrillos, 2020, p. 01).

O processo de investigação, em última análise, destinado a proteger a vítima, não pode servir como instrumento de sua desonra ou constrangimento.

O Brasil, diante da omissão da ONU na elaboração dos ODS, na Agenda 2030, do combate à discriminação decorrente da identidade de gênero ou da orientação sexual, desenvolveu alguns entendimentos diferenciados das metas, incluindo na ODS 5 (igualdade de gênero):

Meta 5.1

Nações Unidas

5.1 - Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda partes.

Brasil

Eliminar todas as formas de discriminação de gênero, nas suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as meninas e mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas. (IPEA, 2019).

No que diz respeito especificamente aos procedimentos voltados para a investigação de delitos perpetrados contra a população LGBTQIA+ em virtude de sua orientação sexual e identidade de gênero, é necessário agir com especial atenção.

É fato precípua que o Estado e sua jurisprudência têm uma lacuna no que tange ao dever em resguardar os corpos de sua população, sua integridade física e suas vidas em totalidade. E, embora fuja do controle estatal a segurança e a preservação de algumas vidas, isso não o faz de todo irresponsável. Contudo, a negligência continua a tender mais fortemente contra corpos LGBTs, por outros aspectos, como a falta de políticas públicas específicas e prioritárias para tais pessoas, bem como a partir da falta de perspectiva de investigação e análise das mortes oriundas de um olhar das desiguais e violentas relações de gênero na sociedade brasileira. (Peixoto, 2018, p. 20).

Apesar dos esforços do Estado em implementar políticas compensatórias visando o reconhecimento e a inclusão de pessoas LGBT, a eficácia dessas medidas é questionável, uma vez que não promovem transformações estruturais significativas na vida e na sociabilidade plena dessa comunidade. Nesse sentido, esclarece Peixoto (2018, p. 22):

[...] o Estado, na tentativa de se manter assíduo e responsável com os/as cidadão/ãs, empreende políticas compensatórias de reconhecimento (nome social para transexuais, campanhas de combate ao preconceito, união civil), mas que não provocam transformações estruturais na vida e na sociabilidade plena de LGBTs, inclusive porque a disputa política para o avanço e a ampliação das políticas sociais é travada também contra políticos de alas conservadoras que não admitem a questão como um elemento de direitos humanos.

Para além de se constituírem como vítimas primárias de atos criminosos, as pessoas LGBTQIA+ frequentemente experimentam discriminação em diversas facetas de suas vidas, em virtude de sua autenticidade em relação à identidade de gênero ou orientação sexual. E mesmo que mascarada ou velada, essa forma de discriminação pode infiltrar-se nos procedimentos investigativos.

A investigação criminal, representada em atos de polícia judiciária, demanda decisões complexas, urgentes e muitas vezes irreversíveis, iniciando-se de regra, pela elaboração de um boletim de ocorrência e formalizando os atos investigativos em peças de um inquérito policial, que embasa a fase extrajudicial criminal.

É no inquérito policial que há o primeiro contato com o delito praticado, onde são colhidas as principais informações para elucidar os fatos, onde é lavrado o auto de flagrante, realizados os exames periciais, colhidos os depoimentos dos envolvidos, seja o investigado, testemunhas, vítimas, dentre outros. Constata-se, que é quase impossível que essas informações sejam colhidas no bojo do processo penal, daí a importância do inquérito policial para um futuro processo bem sucedido, seja angariando meios para uma condenação de quem praticou um fato criminoso, seja colhendo elementos para subsidiar a absolvição de um inocente acusado injustamente. (Souza, 2021, p. 08).

Dessa forma, ao se deparar com um crime, o delegado de polícia utiliza seus recursos técnicos e operacionais para desenvolver estratégias legais e legítimas na elucidação do ocorrido.

O que se propôs na prática pedagógica é que, aliado aos métodos tradicionais de investigação, seja ajustada a perspectiva da investigação para a ótica de gênero e orientação sexual. O principal desafio para as polícias e delegados é identificar violências associadas a crimes que exigem rigor na coleta de elementos probatórios devido às relações marcadas por desigualdade de gênero. Ao identificar a violência de

gênero, é crucial solicitar imediatamente medidas de proteção à vítima para interromper ciclos de violência doméstica.

As medidas protetivas são instrumentos legais que buscam proteger o indivíduo em situação de risco independentemente de sua classe social e idade. Em outras palavras, são medidas assecuratórias para garantir os direitos fundamentais de todos, buscando resguardar a vida e a saúde mental e física das vítimas. (Cruz, 2023, p. 08).

As desigualdades estruturais na sociedade podem transformar o processo de oitivas e coleta de provas em cenários propícios à violência institucional, perpetrada por agentes estatais, gerando desconfiança nas autoridades, especialmente nas polícias. Nesse sentido, explica Taquette *et al.*, (2007, p. 94):

Violência Institucional é aquela praticada, por ação e/ou omissão, nas instituições prestadoras de serviços públicos tais como hospitais, postos de saúde, escolas, delegacias, Judiciário, dentre outras. É perpetrada por agentes que deveriam garantir uma atenção humanizada, preventiva e reparadora de danos. Na seara da violência institucional, podemos encontrar desde a dimensão mais ampla, como a falta de acesso aos serviços de saúde e a má qualidade dos serviços prestados, até mesmo como expressões mais sutis, mas não menos violentas, tais como os abusos cometidos em virtude das relações desiguais de poder entre profissional e usuário. Uma forma, infelizmente, muito comum de violência institucional ocorre em função de práticas discriminatórias, sendo as questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e religião um terreno fértil para a ocorrência de tal violência. A eliminação da violência institucional requer um grande esforço de todos nós pois, em sua grande maioria, acontece em nossas práticas cotidianas com a população usuária dos serviços.

É notório que o ordenamento jurídico brasileiro não possui nenhum tipo penal incriminador que expressamente criminaliza as condutas de discriminação, aversão ou ódio em relação à identidade de gênero ou orientação sexual, bem como nenhuma qualificadora ou causa de aumento de pena (homofobia e transfobia).

Assim, conforme decisão do Supremo Tribunal Federal ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26 e o Mandado de Injunção 4733, tais condutas devem ser enquadradas como o tipo penal definido na Lei de Racismo, de ação pública incondicionada. Dessa forma, não há que se verificar a vontade da vítima ou margem de discricionariedade para o condutor da ocorrência avaliar se as partes

serão encaminhadas para a Delegacia de Polícia. Ocorrendo a prática do crime é imperativa a sua investigação.

Infelizmente, ainda ocorrem relatos de casos em que houve um tratamento diferenciado ou preconceituoso com as vítimas ou autores de crimes. Nessa toada, ressalta-se a alteração legislativa promovida pela Lei 14.321/2022 que acrescentou o artigo 15-A na Lei de Abuso de Autoridade (Lei 13.869/2019) tipificando o crime de violência institucional, que pune a conduta de submeter a vítima de infração penal ou a testemunha de crimes violentos a procedimentos desnecessários, repetitivos ou invasivos, que a leve a reviver, sem estrita necessidade a situação de violência ou de sofrimento, havendo um apenamento mais severo para conduta do funcionário público.

Em geral, a maioria das investigações criminais tem início com a elaboração do boletim de ocorrência, e já nessa etapa é crucial estar atento ao uso de linguagem inadequada, estereotipada, de jargões com viés preconceituoso e ao uso impróprio de pronomes, entre outros aspectos. A manutenção da adequação linguística desde a elaboração do primeiro documento que inaugura a investigação até o último ato da polícia judiciária é um compromisso que deve ser integralmente mantido.

A comunicação da ocorrência ao Delegado de Polícia também pode acontecer pela própria vítima, devendo ser-lhe assegurado o direito ao uso de seu nome social em todos os atos investigativos e de polícia judiciária, conforme prevê “Artigo 1º - Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, nos termos deste decreto, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração direta e indireta do Estado de São Paulo.” disposto no Decreto Estadual nº 55.588/2010.

Desde o primeiro momento em que a vítima se identifique com uma identidade de gênero diferente do seu sexo biológico, o tratamento nominal a ela dispensado deve seguir a sua manifestação de vontade.

Insta consignar o Decreto Estadual Paulista nº 55.588/2010, que estabelece expressamente esse direito de escolha do tratamento nominal, e o descumprimento de mencionado direito acarretará processo administrativo para apurar violação à Lei Estadual nº 10.948, de 5 de novembro de 2001, além de penalidades a serem aplicadas pela prática de atos discriminatórios em razão da identidade de gênero e orientação sexual.

Tamanha importância reflete também na luta para reconhecimento de direitos por essa comunidade, haja vista ainda existirem países em que a identidade sexual e a orientação de gênero diversa da cis-heteronormatividade é considerada como crime. Como forma de combater esse preconceito e assegurar os direitos fundamentais, para os países membros do sistema da ONU de proteção aos direitos humanos, o princípio 30 de Yogyakarta estabelece o direito de proteção do Estado contra qualquer forma de violência, discriminação ou qualquer outro dano, seja cometido por agentes estatais ou por qualquer indivíduo ou grupo contra qualquer pessoa, independentemente da sua orientação sexual, identidade de gênero, expressão de gênero ou características sexuais.

Por esse motivo, é imprescindível que a investigação policial nesses tipos de crimes seja direcionada a essa perspectiva, demonstrando que a motivação ocorreu em decorrência do simples fato da condição pessoal da vítima ou de sua orientação sexual, para que possam ser considerados na primeira fase da dosimetria da pena (artigo 59 do CP), como circunstância judicial inominada, utilizada na exasperação da pena.

Não se pode olvidar que o mesmo tratamento deve ser dispensado aos autores de crimes pertencentes à comunidade LGBTQIA+, acrescentando-se os procedimentos de revista pessoal e o encarceramento que deverá seguir as disposições do Conselho Nacional de Justiça.

Do teórico ao prático, as instituições públicas precisam se adequar às metas da ONU. É nesse contexto que se baseia a presente pesquisa.

3 METODOLOGIA: PERSPECTIVA DE GÊNERO NO INQUÉRITO POLICIAL

A metodologia empregada é de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica. O delineamento selecionado é o de estudo de caso único incorporado, cujo foco reside na análise da implementação do projeto “Sistema de Justiça Criminal sob a ótica de Gênero e Orientação Sexual” no contexto da Acadepol/SP.

A estrutura do estudo de caso desdobra-se em duas unidades de análise internas e interconectadas, o componente formativo-pedagógico e o componente informativo-procedimental. O primeiro

abrange a análise dos dispositivos educacionais mobilizados, incluindo a estruturação de grupo de estudos, o conteúdo das disciplinas, a elaboração de cartilha e os planos de ensino. Por sua vez, o componente informacional-procedimental concentra-se na investigação das técnicas pedagógicas e dos ajustes institucionais práticos, como as alterações linguísticas em peças e campos dos sistemas informatizados policiais, bem como a avaliação dos novos fluxos de registro de ocorrências e de triagem de vítimas.

A coleta de dados abrange os anos de 2021 a 2023, com eventuais menções a atualizações procedimentais ocorridas no início de 2025 e adota uma abordagem de triangulação de dados a partir de três fontes primárias:

- a) Documental-Normativa: constituída da análise de um acervo de documentos oficiais, incluindo portarias, decretos, leis e decisões judiciais pertinentes; a cartilha institucional de gênero; os planos de ensino e materiais didáticos utilizados nos cursos; e registros administrativos oficiais da Acadepol (a exemplo de dados de matrículas, cargas horárias e grades curriculares).
- b) Administrativo-Educacional: foram analisadas as bases internas de capacitação da Acadepol, que fornecem dados agregados sobre cursos ofertados, público-alvo, carga horária e frequência, categorizados por carreira e classe. Estima-se a análise de dados referentes a mais de 10.000 policiais capacitados ao longo do período.
- c) Informacional-Policial: foram utilizadas extrações administrativas dos Sistemas de Registro de Ocorrências fornecidas pelo Departamento de Inteligência da Polícia Civil – Dipol. O foco recaiu sobre os campos que tratam de identidade de gênero, orientação sexual e motivação por intolerância.

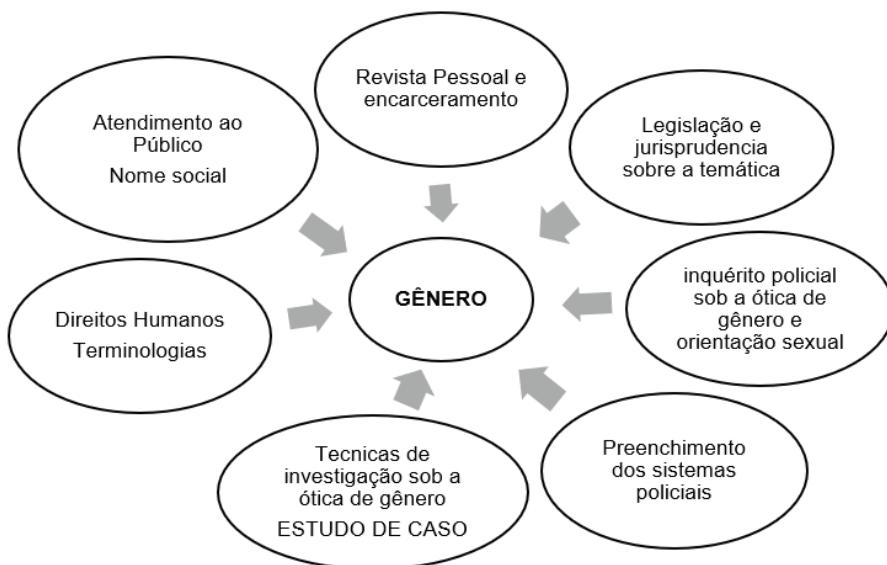
4 RESULTADOS: ESTUDO DE CASO

A articulação do conhecimento teórico e prático na Acadepol/SP culminou, em 2021, na formulação do Projeto Sistema de Justiça Criminal sob a ótica de Gênero e Orientação Sexual. Este projeto foi delineado após uma detalhada revisão bibliográfica e pedagógica conduzida por um grupo de professores especialistas da própria Academia. Sua estrutura fundacional compreendeu dois eixos centrais:

(1) o estabelecimento de um grupo de estudos permanente, voltado à pesquisa aprofundada na temática; e (2) a criação de uma disciplina curricular específica, dedicada à capacitação do corpo policial nas questões atinentes à população LGBTQIA+.

A abordagem pedagógica adotada é explicitamente multitransdisciplinar, conforme se observa dos pontos organizados na figura 1. Os planos de ensino descrevem que as aulas são conduzidas por meio de metodologias ativas e expositivas dialogadas, priorizando a análise de casos concretos e a simulação de investigações policiais alinhadas à temática LGBTQIA+. Paralelamente, foi desenvolvida e disseminada uma cartilha que padroniza conceitos, diretrizes e legislação pertinente a sexo biológico, identidade de gênero, orientação sexual, procedimentos de preenchimento de sistemas policiais, elaboração de peças processuais, investigação e protocolos de conduta policial (incluindo abordagem e custódia).

Figura 1 – Sistema de justiça criminal sob a ótica de gênero e orientação sexual



Fonte: elaborado pelas autoras.

A matéria foi integrada de forma mandatorial à matriz curricular de todos os cursos da Acadepol. Sua inserção abrange tanto os cursos de formação, destinados aos recém-ingressantes nas carreiras policiais, quanto os cursos de aperfeiçoamento, cuja frequência obrigatória é um requisito para a promoção funcional do policial civil.

No dia 03 de março de 2022 foi editada a Portaria DGP nº 8 (São Paulo, 2022), que dispôs sobre o tratamento de travestis e transexuais no âmbito da Polícia Civil do Estado de São Paulo. Este ato normativo internalizou os princípios debatidos e estabeleceu diretrizes iniciais sobre o tratamento pelo nome social, busca pessoal, sobre recolhimento em celas, normativas internas que tornaram os princípios doutrinários em regras coercitivas aos policiais civis.

4.1. Limitações e Variáveis do Estudo de Caso

É imperativo, para o rigor deste estudo de caso, reconhecer as limitações metodológicas impostas pelas variáveis não computadas, inerentes a qualquer análise de implementação em grandes estruturas burocráticas como a Polícia Civil. Primeiramente, a mensuração do impacto do projeto se baseia em dados administrativos agregados e educacionais, o que demanda uma continuidade da pesquisa incorporando a qualidade das ocorrências na ponta da atividade policial. Ou seja, a aplicação prática dos novos protocolos no cotidiano das delegacias, onde a cultura organizacional e a possível resistência à mudança atuam como poderosos mediadores do comportamento. Adicionalmente há que isolar o efeito da influência de fatores contextuais externos. A redução da cifra oculta, por exemplo, pode ser parcialmente creditada ao aumento da propensão à denúncia por parte da população LGBTQIA+ – um fenômeno induzido pela visibilidade midiática e pela mobilização social, e não apenas pela ação da Acadepol. Tais limitações, contudo, não invalidam os achados, mas demarcam o escopo da inferência analítica deste trabalho, orientando a cautela nas conclusões sobre a causalidade e propondo estudos longitudinais futuros.

4.2. Impacto e Resultados Quantitativos

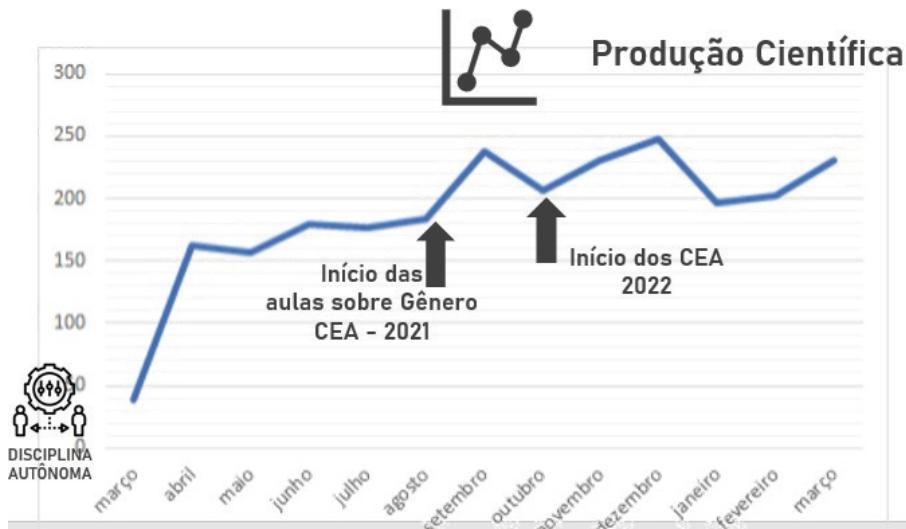
No triênio de 2021 a 2023, foi possível aferir uma significativa expansão da qualificação em Diversidade de Gênero: mais de 10 mil policiais civis foram formalmente capacitados na temática. O investimento em formação variou de 4 e 8 horas-aula totalmente dedicadas ao estudo das Ciências Policiais para Diversidade de Gênero e Orientação Sexual. Em virtude de sua natureza eminentemente multi e interdisciplinar, a disciplina constitui um módulo autônomo que, por ajuste da matriz curricular institucional, encontra-se formalmente atrelado ao eixo de Direitos Humanos.

A relevância da matéria é atestada por sua inserção nos programas de pós-graduação *lato sensu* da Acadepol. A disciplina integra as grades curriculares das especializações em Medicina Legal, Criminalística e Direitos Humanos, as quais são devidamente reconhecidas pelo sistema estadual de educação. Essa capilaridade assegura que o conhecimento sobre a perspectiva de gênero e orientação sexual não se restrinja à formação básica, mas permeie o aperfeiçoamento e a especialização das carreiras policiais.

4.3. Alcance Formativo e Indicadores

Levantamento colhido no período de março de 2021 a março de 2022 conforme figura abaixo, por meio dos Sistemas de Ocorrências Policiais, denominado no Estado de São Paulo de Sistema de Polícia Judiciária – SPJ, quando já estavam vigentes os campos apropriados de identidade de gênero, orientação sexual e a motivação do crime por intolerância apontaram que houve uma diminuição da cifra oculta dos crimes de intolerância voltados à população LGBTQIA+ conforme o avanço das aulas ao longo do tempo.

Figura 2 – Crimes contra a população LGBTQIA+



Fonte: elaborado pelas autoras.

O achado descritivo central desta investigação reside na observação de uma correlação entre o avanço das ações formativas, a formalização normativa e a redução da cifra oculta associada a crimes de intolerância contra a população LGBTQIA+. Esse fenômeno foi evidenciado por uma notável melhoria na consistência e na quantidade de registros policiais instruídos ao longo do período analisado.

Em termos substantivos, este resultado não implica necessariamente uma variação real na incidência criminal do fenômeno, mas sim uma crucial melhoria na visibilidade administrativa da violência motivada por intolerância. Essa visibilidade aprimorada constitui uma condição necessária para a adequada persecução penal do delito e serve como base empírica indispensável para a formulação e o monitoramento de políticas públicas de prevenção e repressão mais eficazes.

No ano de 2024, o projeto amadureceu culminando na reestruturação detalhada de seus conteúdos. Esta atualização teve como foco a inserção de aspectos de gestão nas vulnerabilidades de gênero, alinhando a formação à demanda por qualidade da atividade

policial e à obtenção de índices de resultados mensuráveis. Um diferencial metodológico foi a particularização dos conteúdos: foram edificados 16 planos de ensino distintos, elaborados de forma específica para cada carreira e classe do policial civil, e selecionados conforme o estágio de desenvolvimento profissional do servidor (inicial na atividade-fim de investigação, intermediário e avançado com foco na atividade-meio administrativa). Essa abordagem sob medida garantiu aplicabilidade direcionada do treinamento para Delegados de Polícia, Investigadores, Escrivães de Polícia, Médicos-Legistas, Peritos-Criminais, Operacionais da Superintendência Policial Técnico-Científica e Papiloscopistas, reconhecendo a necessidade de conhecimentos processuais, investigativos e técnico-científicos distintos em cada função.

Em 2025, o currículo passou por novas modificações para incorporar as atualizações jurisprudenciais recentes dos Tribunais Estaduais e do Superior Tribunal de Justiça (STJ) concernentes aos direitos e ao tratamento de pessoas não-binárias. Adicionalmente, foram inseridas as diretrizes e modificações ensejadas pela Resolução Conjunta CNPCP/CNLGBTQIA+ Nº 2, de 26 de março de 2024, que estabelece novos padrões para o sistema prisional e de justiça. Este ciclo contínuo de revisões assegura a pertinência e a aderência do projeto às mais recentes evoluções do marco legal e doutrinário brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do(a) Delegado(a) de Polícia desempenha um papel fundamental na preservação dos direitos fundamentais e individuais dos(as) cidadãos(ãs). A investigação, além de sua vertente jurídica, revela-se como um instrumento que se estende ao âmbito social e humanitário, garantindo o respeito e possibilitando o efetivo cumprimento do princípio basilar da dignidade da pessoa humana.

O presente estudo de caso buscou analisar, por meio da implementação do Projeto Sistema de Justiça Criminal sob a ótica de Gênero e Orientação Sexual na Acadepol/SP, a efetivação dos vetores humanísticos e constitucionais na primeira fase da persecução penal. A premissa central de que a investigação policial, para cumprir sua função de garantia do direito fundamental à existência (Santos, 2017; Galdino; Mazaro, 2018), deve superar o binarismo normativo de gênero e enfrentar a violência institucional, foi examinada à luz da formação

e dos resultados administrativos da Polícia Civil paulista entre 2021 e 2022 e o desenvolvimento posterior da disciplina.

A proposta de ajustar a perspectiva da investigação para a ótica de gênero e orientação sexual seria um passo crucial, especialmente diante das complexidades que envolvem crimes perpetrados contra grupos vulneráveis. A eficácia dessa intervenção pedagógica se correlaciona com a melhoria na qualidade e quantidade dos registros policiais. O achado descritivo central aponta para a redução da cifra oculta de crimes de intolerância contra a população LGBTQIA+. Embora esta redução seja uma melhoria na visibilidade administrativa (não necessariamente na incidência real), ela é uma condição *sine qua non* para que o Estado atue com a devida persecução penal e formule políticas de prevenção direcionadas. Os ajustes linguísticos e procedimentais continuam em evolução, com a incorporação das atualizações jurisprudenciais sobre pessoas não-binárias e as diretrizes da Resolução Conjunta CNPCP/CNLGBTQIA+ N° 2/2024.

O olhar diferenciado que se inicia na própria investigação policial tende a ser seguido e respeitado durante todo o processo de justiça criminal, o que reforça a importância do estudo das Ciências Policiais e da atuação dos policiais civis como verdadeiros agentes de transformação social, garantindo a correta aplicação dos direitos fundamentais da pessoa humana, principalmente para vítimas com identidade de gênero divergente.

A neutralização dessas práticas exige uma postura ativa durante os atos de polícia judiciária, assegurando que a coleta de prova ocorra em um ambiente respeitoso, sem discriminação. As oitivas devem evitar estereótipos de gênero e revitimização, enquanto os ambientes devem ser avaliados para garantir que as vítimas possam se manifestar sem constrangimentos. Dos dados colhidos, foi possível aferir que práticas pedagógicas interferem sim no desnudar de cifras ocultas da criminalidade ao destacar crimes de intolerância e visibilizar vulnerabilidades que afetam os índices criminológicos.

Desponta, a nosso ver, como primeiro e maior desafio das polícias civis identificar violências consubstanciadas em crimes que demandam rigor na busca de elementos informativos e probatórios justamente por envolverem relações marcadas por desigualdade e assimetria de gêneros.

Identificada a violência de gênero no caso concreto, deve ser verificada, imediatamente, a necessidade de se pleitear medidas de

proteção à vítima, visando imediato rompimento de ciclos de violência instaurados, adequando-se a linguagem da identidade de gênero e nome social às peças do inquérito policial (interrogatório, requisições, despachos, declarações, depoimentos e relatórios). Oitivas e demais coletas de provas não podem se tornar ambientes propícios para a perpetuação da violência de gênero.

A identificação e neutralização dessas posturas exigirá postura firme e ativa durante todos os atos de polícia judiciária, sempre almejando que a coleta da prova possa ocorrer em um ambiente de respeito à dignidade da pessoa humana, sem qualquer discriminação ou prejuízamento. Há indícios de que houve incremento para a proteção das vulnerabilidades, mas sua plena efetivação ainda é um projeto em andamento.

O compromisso em investigar e punir crimes motivados por questões de gênero, conforme os princípios do direito internacional e direitos humanos, emerge como um imperativo para garantir a justiça e promover a igualdade desde o primeiro contato até o deslinde da atuação da Polícia Civil. Existe a necessidade de uma abordagem humanizada e consciente das desigualdades estruturais presentes nas atuações profissionais, reforçando o papel do(a) Delegado(a) de Polícia na promoção de uma investigação justa e livre de discriminações.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e Outras (CNLGBTQIA+). **Resolução Conjunta CNPCP/CNLGBTQIA+ nº 2, de 26 de março de 2024.** Estabelece parâmetros para o acolhimento de pessoas LGBTQIA+ em privação de liberdade no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2024. Seção 1, p. 43-46. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/53532>. Acesso em: 06, nov. 2025.

BRASIL. Declaração dos Princípios Básicos de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder. **Portal da Câmara dos Deputados.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ccjc/apresentacoes-em-eventos/apresentacoes-de-convidados-em-eventos-de-2021/audiencia-publica-da-subcomissao-para-assuntos-penais-1/documentos-ap-subcomissao-assuntos-penais/20210803Apresentao_JoãoHenrique3DeclaraõPrincpioisFundamentaisdeJustiaparaasVtmiasdededelitos.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.321, de 31 de março de 2022. Altera a Lei nº 13.869, de 5 de setembro de 2019, para tipificar o crime de violência institucional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 abr. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Ley/L14321.htm. Acesso em: 06 nov. 2025.

CAYRES, G. R. M.; CIDADE, R. B. As minorias, a condição de vulnerável e ações afirmativas. 2015, **Direitos e garantias fundamentais II**, p. 162-181. Florianópolis: Anais CONPEDI. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/66fs1345/9zg132z2/28D42sHuKhxrv6iS.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero - Uma Perspectiva Global**. 2015, São Paulo.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Identidade de gênero, igualdade e não discriminação a casais do mesmo sexo. **Parecer Consultivo OC-24/17 de 24 de novembro de 2017**. Disponível em: https://corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_por.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

CRUZ, R. B. S. F. **Aspectos sociojurídicos das medidas protetivas no contexto da violência doméstica**. 2013, 56 p. Monografia de graduação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29501>. Acesso em: 29 ago. 2025.

FREITAS, M. E. **O investigado como sujeito de direitos**. 2022, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/40797/o_investigado_freitas.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2025.

FLORES, A. R. *et al.* Hate crimes against LGBT people: National Crime Victimization Survey, 2017-2019. **Plos One**, December, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279363>. Acesso em: 22 ago. 2025.

GALDINO, V.; MAZARO, J. L. Da tutela jurídica dos indivíduos LGBT sob a perspectiva da Liberdade, da Igualdade, da Vida e da Dignidade da Pessoa Humana. **Revista Jurídica Direito & Paz**, 2018, p. 83-101. Disponível em: <https://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/view/956/429>. Acesso em: 28 ago. 2025.

IPEA. **Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas**. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS 5: Igualdade de Gênero. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods5.html>. Acesso em: 28 ago. 2025.

KYRILLOS, G. M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, 2020, Florianópolis. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>. Acesso em: 24 ago. 2025.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho.** 3^a. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACHADO, V. F.; LIMA JÚNIOR, J. **A vítima como sujeito de direitos no direito processual penal.** 2008, Salvador. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c4c0466a651f3c8b#:~:text=Trata%2Dse%20da%20bus>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MORAES, R. M. **Prisão em Flagrante Delito Constitucional.** 2023, 4^a ed. São Paulo: Editora Juspodivm.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher.** Pequim, 4 a 15 de setembro de 1995. Nova York: ONU, 1995. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

PEIXOTO, V. B. Violência contra LGBTs: premissas históricas da violação no Brasil. **Periódicus**, 2018, Salvador, p. 07-23. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28014/17141>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.** Disponível em: https://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

RODRIGUES, R. M. **Pluralidade de gêneros e mecanismos de atuação do biopoder nas sociedades de controle do século XXI.** 2017, Questões de Gênero e Sexualidade: Direitos Humanos e acesso à cidadania. João Pessoa: IFPB.

SANTOS, C. J. A polícia judiciária no Estado Democrático de Direito. **Revista de Direito de Polícia Judiciaria**, 2017, p. 81-128. Brasília: Academia Nacional de Polícia.

SOUZA, J. F. S. **O inquérito policial na persecução penal.** 2021. 36 p. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2608>. Acesso em: 20 ago. 2025.

STRAND, C.; SVENSSON, J. Towards a Situated Understanding of Vulnerability — An Analysis of Ugandan LGBT+ Exposure to Hate Crimes in Digital Spaces. **Journal of Homosexuality**, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

TAQUETTE, S. *et al.* **Mulher adolescente/jovem em situação de violência.** 2007, Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

UEDA, F. S. Gênero Líquido e a formação do policial brasileiro. 2020.
251 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba,
2020. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/handle/uniso/1041>. Acesso
em: 25 ago. 2025.

Data da submissão: 09.10.2025.

Data da aprovação: 04.11.2025.

A Evolução Curricular na Formação de Soldados da Polícia Militar do Amazonas (2014–2024): Uma Análise do Alinhamento à Matriz Curricular Nacional

The Curricular Evolution in the Training of Soldiers of the Military Police of Amazonas (2014–2024): An Analysis of Alignment with the National Curricular Matrix

Rayanna Brito Rodrigues¹

RESUMO

Este artigo analisa a evolução curricular dos Cursos de Formação de Soldados da Polícia Militar do Estado do Amazonas (PMAM), no período de 2014 a 2024, com o objetivo de verificar o alinhamento às diretrizes estabelecidas pela Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública (MCN). A pesquisa adota abordagem qualitativa e descritivo-analítica, baseada em análise documental das grades curriculares e ementas oficiais, obtidas por meio da Lei de Acesso à Informação junto à PMAM e ao Instituto Integrado de Ensino de Segurança Pública (Iesp). As informações foram comparadas com as orientações pedagógicas da MCN, que recomenda uma formação por competências, interdisciplinar e orientada pelos Direitos Humanos. Os resultados evidenciam avanços significativos a partir de 2020, especialmente na ampliação quantitativa e qualitativa da carga horária e inclusão de disciplinas voltadas à ética, cidadania e diversidade, indicando esforço institucional de adequação às diretrizes nacionais. Persistem, contudo, desafios quanto à transversalização dos conteúdos, à capacitação docente e à consolidação de práticas avaliativas compatíveis com a Matriz. Conclui-se que a PMAM tem avançado na convergência com as políticas formativas nacionais, embora o alinhamento pleno ainda dependa de mecanismos contínuos de monitoramento e fortalecimento institucional dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: formação policial; currículo; Matriz Curricular Nacional; Polícia Militar.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Mestre em Administração pela UNIFOR; Pós-Graduada em Ensino de História pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga (ICETEC), em Gestão em Segurança Pública pelo ICETEC, em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI); Pós-graduanda em Segurança Pública e Política de Drogas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Licenciada em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); 2º Sargento do Quadro de Praças da Polícia Militar do Estado do Amazonas; e atualmente é Assessora na Secretaria de Estado de Segurança Pública do Estado do Amazonas.

ABSTRACT

This article analyzes the curricular evolution of the Training Courses for Soldiers of the Military Police of the State of Amazonas (PMAM) from 2014 to 2024, with the objective of verifying their alignment with the guidelines established by the National Curricular Matrix for Training Actions of Public Security Professionals (MCN). The research adopts a qualitative and descriptive-analytical approach, based on documentary analysis of official syllabi and curricula obtained through the Access to Information Law from PMAM and the Integrated Institute of Public Security Education (IESP). The data were compared with the pedagogical guidelines of the MCN, which recommends a competency-based, interdisciplinary, and human-rights-oriented education. The results show significant progress from 2020 onwards, particularly in the quantitative and qualitative expansion of the total workload and the inclusion of subjects focused on ethics, citizenship, and diversity, indicating an institutional effort to adapt to national guidelines. However, challenges remain regarding the transversal integration of content, the professional development of instructors, and the consolidation of assessment practices consistent with the Matrix. It is concluded that PMAM has advanced toward convergence with national training policies, although full alignment still depends on continuous monitoring mechanisms and institutional strengthening of teaching and learning processes.

Keywords: police training; curriculum; National Curricular Matrix; Military Police.

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional dos agentes de segurança pública constitui uma dimensão estratégica das políticas nacionais de segurança, especialmente diante do desafio de consolidar práticas baseadas na legalidade, na ética e na defesa dos direitos fundamentais. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil busca transformar a cultura policial tradicionalmente marcada pela rigidez hierárquica e pela lógica repressiva, substituindo-a por um modelo pautado na cidadania, na prevenção de crimes e na resolução pacífica de conflitos. Nesse contexto, a qualificação dos profissionais da área tornou-se uma prioridade das políticas públicas de segurança, impulsionando a criação de parâmetros nacionais para a formação e o aperfeiçoamento dos agentes de segurança pública.

A Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública (MCN), elaborada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), representa o principal instrumento normativo para orientar a padronização e o aperfeiçoamento dos processos formativos nas instituições estaduais. Seu propósito é promover a articulação entre ensino, prática e gestão, por meio de uma metodologia centrada em competências, interdisciplinaridade e valorização dos Direitos Humanos.

A Polícia Militar do Estado do Amazonas (PMAM), inserida nesse movimento de modernização, revisou seus currículos de formação de soldados entre 2014 e 2024, buscando adequar-se às diretrizes da MCN e às exigências atuais de profissionalização da segurança pública. Essas mudanças refletem o esforço institucional de aproximar a formação inicial dos parâmetros pedagógicos nacionais e de fortalecer a legitimidade social da atuação policial.

Neste artigo, analisa-se o grau de alinhamento entre as matrizes curriculares dos Cursos de Formação de Soldados (CFSd) da PMAM e as diretrizes da MCN, com o objetivo de identificar avanços, lacunas e desafios no processo de adequação pedagógica e institucional. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamenta-se na análise documental das grades curriculares e ementas oficiais, comparando-as com os princípios estruturantes da MCN, permitindo avaliar se o ensino policial no Amazonas tem incorporado os eixos de formação por competências, interdisciplinaridade e cidadania.

Apesar do rigor metodológico e do uso de fontes oficiais, o estudo apresenta algumas limitações. A principal delas é a ausência de resposta da PMAM a algumas solicitações feitas por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI) dificultando o cruzamento de dados e a obtenção de informações complementares, restringindo a abrangência da pesquisa.

A pesquisa foi conduzida por meio da análise documental de materiais oficiais obtidos através da LAI, com solicitações direcionadas à PMAM e ao Instituto Integrado de Ensino de Segurança Pública (Iesp). Entre os documentos analisados, constavam grades curriculares, ementas e registros disciplinares referentes ao período de 2014 a 2024, o que possibilitou a comparação direta com as orientações estabelecidas pela Matriz Curricular Nacional. No entanto, a ausência de respostas completas da PMAM em algumas das solicitações representou uma limitação na coleta de dados.

A partir dessa análise, busca-se responder à seguinte questão: em que medida a evolução curricular da formação de soldados da PMAM, no período de 2014 a 2024, está alinhada às diretrizes da Matriz Curricular Nacional da Senasp?

2 A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL E OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DA PMAM

Este tópico propõe uma análise integrada da relação entre a MCN e o processo de formação dos soldados da PMAM. Inicialmente, examinam-se os fundamentos e os objetivos que orientam as políticas nacionais de ensino voltadas à segurança pública. Em seguida, apresenta-se a trajetória de evolução curricular do Curso de Formação de Soldados da PMAM ao longo da última década. Por fim, sistematizam-se os principais avanços e desafios identificados no processo de alinhamento da formação policial no estado do Amazonas às diretrizes estabelecidas pela MCN.

2.1 A Formação Policial e as Diretrizes Nacionais de Ensino em Segurança Pública

A formação dos profissionais de segurança pública no Brasil passou, nas últimas décadas, por um processo de transformação pautado na busca por padronização e qualidade. O reconhecimento de que a atividade policial demanda competências técnicas, éticas e relacionais levou o Estado a formular políticas educacionais específicas para o setor. Nesse contexto, a MCN, elaborada pela Senasp e em 2014, consolidou-se como o principal instrumento normativo voltado à unificação dos referenciais pedagógicos das instituições policiais estaduais.

A MCN foi concebida como uma política pública de alcance nacional, com o propósito de orientar a estruturação de cursos de formação inicial e aperfeiçoamento em bases pedagógicas comuns. Seu eixo central é o modelo por competências, que busca articular o saber técnico ao saber ético, estimulando a autonomia, a reflexão e a capacidade crítica do policial. Além disso, a Matriz adota a interdisciplinaridade e a transversalização dos Direitos Humanos como fundamentos metodológicos, o que representa uma ruptura com o modelo tradicional de ensino policial, historicamente centrado na

hierarquia e na instrução militarizada.

A proposta educativa da MCN baseia-se em uma concepção pedagógica integrada, que valoriza a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalização entre os diversos componentes curriculares. A contextualização tem como objetivo aproximar os conteúdos da realidade vivida pelos profissionais, tornando a teoria mais significativa e aplicável ao cotidiano da atividade policial. A interdisciplinaridade, por sua vez, rompe com a fragmentação do conhecimento, promovendo o diálogo entre áreas distintas e incentivando a construção coletiva de saberes orientados para a solução de problemas concretos. A transversalização dos Direitos Humanos assegura que esses princípios não fiquem restritos a disciplinas isoladas, mas estejam presentes em todo o processo formativo como fundamento ético e social (Ministério da Justiça, 2014). Nesse mesmo sentido, as metodologias ativas, alinhadas a esse modelo pedagógico, colocam o discente no centro da aprendizagem, estimulando sua autonomia, reflexão crítica e participação ativa em situações reais ou simuladas do trabalho policial.

Essa mudança conceitual implica compreender o policial como agente público e educador da cidadania, capaz de atuar em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea (Balestreri, 1998). A partir dessa base, cada instituição militar estadual deve adaptar suas matrizes curriculares às diretrizes nacionais, respeitando as especificidades locais, mas mantendo coerência com o projeto pedagógico de segurança pública orientado pela cidadania.

Essa concepção dialoga com o entendimento de Balestreri (2010), que propõe um novo paradigma de segurança pública baseado na integração entre técnica, ética e cidadania. Para o autor, o policial deve ser compreendido como agente promotor dos direitos humanos e mediador de conflitos, cuja legitimidade profissional decorre não apenas da autoridade legal, mas também da confiança social construída por meio da atuação ética e reflexiva. Nesse sentido, a formação profissional precisa desenvolver competências relacionais, cognitivas e atitudinais que assegurem legitimidade social à atuação policial e fortaleçam a confiança da sociedade nas instituições. Essa perspectiva está alinhada aos princípios educacionais e didático-pedagógicos da Matriz Curricular Nacional (Ministério da Justiça, 2014), que organiza os processos formativos com base em eixos articuladores orientados à cidadania, à diversidade e à cultura de paz.

Na mesma direção, Poncioni (2022) defende que o currículo policial contemporâneo deve integrar dimensões técnico-operacionais e humanísticas, promovendo a formação integral dos profissionais de segurança pública, através da adoção de metodologias ativas capazes de estimular a reflexão crítica e o protagonismo dos futuros policiais. Serrano (2010) complementa essa visão ao afirmar que a inovação pedagógica na formação policial depende da adoção de estratégias que articulem teoria e prática, incentivando a resolução ética de problemas concretos. Esses referenciais teóricos reforçam o entendimento de que a formação profissional em segurança pública deve ser um processo de aprendizagem transformadora, capaz de desenvolver competências éticas, cognitivas e relacionais.

De acordo com Rodrigues (2025), a análise da MCN evidencia um avanço significativo na formação dos profissionais de segurança pública, ao propor um modelo educativo fundamentado na valorização dos Direitos Humanos, na promoção da responsabilidade social e no fortalecimento da confiança entre Estado e sociedade. No contexto da PMAM, a autora destaca que a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios estruturais e culturais, especialmente na superação de práticas tradicionais e na consolidação de uma cultura institucional comprometida com a cidadania e a mediação de conflitos.

2.2 A Evolução Curricular da Polícia Militar do Amazonas (2014–2024)

Em 2014, a PMAM iniciou um processo de revisão gradual de seus currículos de formação de soldados, visando adequar suas práticas pedagógicas às diretrizes estabelecidas pela Senasp. Essas mudanças foram implementadas ao longo da década de 2014–2024, refletindo o esforço de modernização institucional e de aproximação com os padrões propostos pela MCN.

Nos cursos oferecidos entre 2014 e 2019, observou-se predominância de componentes voltados à técnica operacional, ao uso da força e às rotinas disciplinares, com inserção ainda limitada de conteúdos sobre ética, cidadania e direitos humanos. A formação mantinha estrutura predominantemente conteudista, com ênfase em aspectos legais e normativos, sem aprofundamento nos eixos pedagógicos previstos pela MCN.

Entretanto, a partir de 2020, a PMAM iniciou uma reestruturação curricular, com ampliação da carga horária de disciplinas humanísticas e introdução de temas como mediação de conflitos, uso diferenciado da força, diversidade e competências socioemocionais. Essa reformulação demonstra alinhamento progressivo às diretrizes nacionais, especialmente quanto à abordagem interdisciplinar e à integração entre ensino e prática profissional.

Quadro 1 – Comparativo entre a MCN e os currículos do Curso de Formação de Soldados da PMAM (2014–2024)

Eixo Estruturante (MCN)	Diretrizes da MCN	Correspondência no CFSd/PMAM 2014–2019	Correspondência no CFSd/PMAM 2020–2024	Nível de Alinhamento
Eixo 1 – Ética, Cidadania e Direitos Humanos	Formação voltada à valorização da dignidade humana, cidadania, diversidade e cultura de paz	Disciplina “Direitos Humanos e Cidadania” (baixa carga horária e abordagem teórica)	Ampliação da carga horária; inclusão de temas transversais de ética, cidadania e mediação de conflitos	Baixo (2014–2019) Alto (2020–2024)
Eixo 2 – Técnicas Policiais e Uso Diferenciado da Força	Ênfase em técnicas proporcionais, mediação e preservação da vida	Ênfase operacional e bélica; ausência de mediação e abordagem humanizada	Introdução de práticas simuladas e disciplinas sobre uso proporcional da força	Médio a alto (2020–2024)
Eixo 3 – Gestão da Informação e Conhecimento	Incentivo à análise crítica, registros e relatórios técnicos com base em dados	Conteúdo limitado a noções de redação e legislação	Inserção de “Técnicas de Comunicação e Relatórios Operacionais”	Médio
Eixo 4 – Relações Interpessoais e Gestão de Conflitos	Desenvolvimento de competências socioemocionais e empatia nas interações	Ausente ou diluído em outras disciplinas	Inserção de “Inteligência Emocional” e “Mediação de Conflitos”	Inexistente (2014–2019) Alto (2020–2024)
Eixo 5 – Formação Jurídica e Institucional	Compreensão do papel constitucional da PM e dos limites da atuação policial	Forte ênfase jurídica e disciplinar (legislação, regulamentos, hierarquia)	Mantido, com integração a debates sobre ética e legalidade	Alto
Eixo 6 – Saúde, Qualidade de Vida e Segurança do Trabalho	Promoção do autocuidado, equilíbrio emocional e prevenção de riscos	Foco restrito ao condicionamento físico	Inclusão de módulos sobre saúde mental e qualidade de vida	Médio

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Quadro 2 – Avanços e desafios no alinhamento dos currículos da PMAM às diretrizes da MCN (2014–2024)

Aspecto analisado	Avanços identificados	Desafios e lacunas
Estrutura pedagógica	Aumento da carga horária total e reestruturação das ementas; integração de disciplinas alinhadas aos eixos da MCN	Carência de revisão sistemática das ementas antigas; ausência de indicadores de avaliação curricular contínua
Metodologia de ensino	Inclusão de metodologias ativas e interdisciplinares; maior articulação entre teoria e prática	Necessidade de capacitação docente para metodologias por competências e práticas reflexivas
Avaliação e acompanhamento	Introdução de avaliações qualitativas e feedbacks	Falta de instrumentos institucionais de monitoramento de impacto pós-formação
Cultura organizacional	Maior abertura ao debate sobre direitos humanos e ética profissional	Resistência de parte do efetivo à mudança cultural e aos conteúdos humanísticos

Fonte: Elaboração da autora (2025).

É possível verificar que o novo modelo curricular, ainda em consolidação, busca promover o equilíbrio entre o preparo técnico e o desenvolvimento de habilidades relacionais, favorecendo a construção de uma identidade profissional voltada à prestação de um serviço público de qualidade e respeito aos direitos humanos.

A análise das matrizes curriculares evidencia um aumento significativo na carga horária total dos Cursos de Formação de Soldados da PMAM, que passou de 600 horas em 2014 para 1.346 horas em 2023, representando um crescimento superior a 120% no período. Esse avanço não se restringiu ao aspecto quantitativo, mas também refletiu uma reestruturação qualitativa da formação. Vale destacar que, a partir de 2020, foram incorporadas disciplinas voltadas à ética, cidadania, diversidade e mediação de conflitos, além da adoção de práticas pedagógicas mais reflexivas, como estágios supervisionados, Ensino a Distância (EaD) e atividades complementares. Esses elementos alinham-se às diretrizes da MCN que orienta a integração entre conteúdos humanísticos e técnico-operacionais a partir de uma abordagem baseada em competências. Essa expansão representa um marco na modernização pedagógica da instituição, evidenciando

um esforço institucional para equilibrar a formação técnica com o desenvolvimento ético, cognitivo e social exigido pela sociedade democrática contemporânea.

2.3 AVANÇOS E DESAFIOS NO ALINHAMENTO À MATRIZ CURRICULAR NACIONAL

A análise comparativa entre as matrizes curriculares da PMAM e as orientações da MCN evidencia avanços consistentes, mas também revela desafios estruturais e culturais que ainda dificultam o pleno alinhamento. Entre os avanços, destacam-se: a ampliação de disciplinas vinculadas aos eixos temáticos de Direitos Humanos, ética e cidadania; o aumento da carga horária destinada à formação pedagógica e a incorporação da metodologia por competências. No quadro a seguir, é possível identificar esses avanços.

Quadro 3 – Quadro Analítico dos Cursos de Formação de Soldados da PMAM (2014–2024)

Ano de Curso	Total de Horas do CFSd	Maior Área Temática	Observações relevantes
2014	600 h	Funções Técnicas e Procedimentos (156h)	Ênfase em atuação prática; Pouca carga dedicada a Direitos Humanos
2015	800 h	Diversos (Estágio, Palestras - 170h)	Aumento de carga; Inclusão de temas reflexivos e técnicos mais amplos
2018	960 h	Funções Técnicas e Procedimentos (509h)	Introdução de eletivas EaD ² ; Consolidação da formação técnica
2019	900 h	Funções Técnicas e Procedimentos (509h)	Reforço à prática operacional; Continuidade nos Direitos Humanos e Ética

² EaD: Ensino a Distância.

2020	1.420 h	Diversos (Estágio supervisionado + EaD - 466h)	Ampliação significativa; Inclusão de Libras, idiomas e condutor de emergência. Formação mais diversificada
2023	1.346 h	Diversos (Estágio, EaD, Ativ. Complem. - 570h)	Formação segmentada por especialidades (CPE ³ , CPM ⁴ , CPAmb ⁵); Inclusão de disciplinas sobre grupos vulneráveis e maior ênfase em práticas supervisionadas

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Contudo, as lacunas persistem. Verifica-se que a transversalização dos Direitos Humanos não se materializa em todos os componentes curriculares; há carência de instrutores capacitados para trabalhar com metodologias ativas; e o processo avaliativo continua centrado em critérios disciplinares, em detrimento da avaliação por desempenho de competências.

Além disso, a falta de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação institucional compromete a retroalimentação do processo de formação profissional, o que retarda a consolidação do modelo proposto pela Senasp. Esses fatores indicam que, embora a PMAM tenha avançado na adequação pedagógica, o alinhamento pleno à MCN requer planejamento contínuo, investimento em capacitação docente e fortalecimento da gestão educacional.

³ Comando de Policiamento Especializado – CPE: trata-se de um grande comando, responsável pelo policiamento que atua na suplementação de força às equipes do policiamento de primeira malha, nas ocorrências de grande vulto e ações para restauração da ordem pública de maior magnitude, tanto na capital como no interior.

⁴ Comando de Policiamento Metropolitano (Geral) – CPM: é um grande comando com atuação voltada à execução do policiamento ostensivo nas áreas urbanas da Região Metropolitana de Manaus.

⁵ Comando de Policiamento Ambiental – CPAmb: é um grande comando de repressão aos crimes ambientais, que realiza policiamento ostensivo rural e urbano, aéreo, fluvial, preventivo e repressivo ambiental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da evolução curricular dos Cursos de Formação de Soldados da PMAM (2014–2024) permite concluir que houve avanços significativos no processo de adequação pedagógica às diretrizes da MCN. A revisão das matrizes curriculares, especialmente a partir de 2020, demonstra o esforço institucional da PMAM em alinhar-se ao modelo nacional de formação por competências, interdisciplinar e centrado na valorização da cidadania e dos Direitos Humanos.

Constatou-se que a incorporação progressiva de disciplinas voltadas à ética, mediação de conflitos e diversidade representa um movimento de modernização pedagógica, além de evidenciar uma aproximação com as diretrizes da Senasp. No entanto, o estudo também aponta obstáculos persistentes à efetiva consolidação desse alinhamento, como a limitação na transversalização dos conteúdos humanísticos, a carência de docentes capacitados em metodologias participativas e a ausência de instrumentos de avaliação institucional contínua.

Diante desse quadro, recomenda-se o fortalecimento de três eixos estratégicos: gestão pedagógica integrada, com planejamento unificado entre as áreas de ensino, instrução e correição, de modo a assegurar coerência entre currículo e prática profissional; capacitação e valorização docente, priorizando a formação continuada de instrutores em metodologias ativas e ensino por competências; e avaliação institucional permanente, com indicadores de acompanhamento do impacto pedagógico e comportamental da formação.

Em síntese, a experiência da PMAM revela que a adesão às diretrizes da MCN é um processo gradual e dependente de fatores organizacionais, culturais e políticos. O alinhamento pleno requer continuidade administrativa, investimentos em capital humano e fortalecimento da cultura de avaliação. A consolidação de um modelo de formação policial coerente com os princípios da MCN representa um avanço educacional e um marco institucional na construção de uma segurança pública democrática, técnica e socialmente responsável.

4 REFERÊNCIAS

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos humanos:** coisa de polícia. Passo Fundo: Paster, 1998.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. Um novo paradigma de segurança pública. In: COSTA, Ivone Freire (Org.); BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). **Segurança pública no Brasil: um campo de desafios**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 57-67. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523212322>. Acesso em: 12 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Matriz curricular nacional:** para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. Disponível em: <https://www.bibliotecadeseguranca.com.br/wpcontent/uploads/2021/01/matriz-curricular-nacional-para-acoes-formativas-dos-profissionais-de-area-de-seguranca-publica.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

PONCIONI, Paula Ferreira. A questão da legitimidade policial na democracia: a educação policial em foco. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 14-29, 25 fev. 2022. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1512>. Acesso em: 24 set. 2025.

RODRIGUES, Rayanna Brito. **Curriculum e Conduta: A Formação de Soldados da Polícia Militar do Estado do Amazonas (2014-2024) na Promoção dos Direitos Humanos e da Responsabilidade Social**. 2025. 146 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2025.

SERRANO, Ana Silvia. A relação entre cidadania e segurança pública: implicações para a doutrina de polícia. **Revista Ordem Pública**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 106-120, 2010. Disponível em: <https://rop.emnuvens.com.br/rop/article/view/30>. Acesso em: 29 mar. 2024.

Data da submissão: 15.10.2025.

Data da aprovação: 05.11.2025.

Formação Policial e Direitos Humanos: Desafios da Matriz Curricular Nacional para uma Polícia Humanizada

Police Training and Human Rights: Challenges of the National Curricular Matrix for a Humanized Police

Luis Armando Campos de Andrade¹

RESUMO

O presente ensaio teórico insere-se no contexto dos processos de revisão da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Segurança Pública (MCN) e da celebração dos 20 anos da Rede EaD-Senasp, discutindo a centralidade dos Direitos Humanos na formação policial. Tem como objetivo analisar criticamente as limitações e potencialidades da MCN, com ênfase na necessidade de sua reconfiguração para efetivar uma formação integral e humanizada. Adota-se uma metodologia qualitativa baseada em revisão crítica de literatura especializada, análise documental da MCN (2014) e de estudos recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, do IPEA e de organismos internacionais. Os resultados indicam que a MCN, apesar de reconhecer os Direitos Humanos como eixo estruturante, sofre com carga horária insuficiente (18 horas), ênfase técnico-operacional e fragmentação curricular, o que impede a internalização de valores éticos e democráticos. Contudo, apresenta potencialidades, como a padronização nacional e a flexibilidade para revisões. Conclui-se que a MCN exige reformulação prática e política, com ampliação e transversalização dos Direitos Humanos, formação continuada obrigatória e uso crítico da EaD-Senasp, para consolidar um Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) alinhado ao Estado Democrático de Direito. Recomendam-se estudos empíricos sobre a implementação curricular nas academias estaduais.

Palavras-chave: matriz curricular nacional; direitos humanos; formação policial; educação em segurança pública; sistema único de segurança pública.

¹ Agente de Perícia Criminal da Secretaria de Defesa Social de Pernambuco, lotado no Instituto de Criminalística de Caruaru. Atua também como professor da rede pública de ensino do Estado de Alagoas, vinculado à Secretaria de Educação, e como docente na rede privada de Maceió. É licenciado em Química pela FAMASUL e bacharel em Biomedicina pela UNIMA. Possui especializações em Direitos Individuais e Coletivos (UNOPAR), Coordenação e Supervisão Pedagógica (LIBANO), BNCC e Metodologias Ativas (LIBANO) e Direitos Humanos e Globalização (PUC/RS).

ABSTRACT

This theoretical essay is situated within the context of the ongoing review processes of the National Curricular Matrix for Training Actions of Public Security Professionals (NCM) and the commemoration of the 20th anniversary of the Senasp Distance Education Network (EaD-Senasp), addressing the centrality of Human Rights in police training. It aims to critically analyze the limitations and potentials of the NCM, emphasizing the need for its reconfiguration to effectively implement comprehensive and humanized professional education. A qualitative methodology is employed, based on a critical review of specialized literature, documentary analysis of the NCM (2014), and recent studies conducted by the Brazilian Forum on Public Security (FBSP), the Institute for Applied Economic Research (IPEA), and international organizations. Findings indicate that, although the NCM formally recognizes Human Rights as a structural axis, it suffers from insufficient instructional time (only 18 hours), a predominant technical-operational emphasis, and curricular fragmentation—factors that hinder the internalization of ethical and democratic values. Nevertheless, the NCM demonstrates significant potentialities, such as nationwide standardization and built-in flexibility for periodic revisions. The study concludes that the NCM requires both practical and political reformulation, involving the expansion and transversal integration of Human Rights across the curriculum, mandatory continuing professional education, and the critical use of the EaD-Senasp platform, in order to consolidate a Unified Public Security System (UPSS) aligned with the Democratic Rule of Law. Empirical studies on the actual implementation of the curriculum in state-level police academies are strongly recommended.

Keywords: national curricular matrix; human rights; police training; public security education; unified public security system.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, o Brasil tem enfrentado desafios estruturais na reforma da formação dos profissionais de segurança pública, impulsionada por demandas sociais por maior transparência, legitimidade institucional e respeito aos direitos humanos. Nesse contexto, a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública (MCN), instituída pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) em 2014, emerge como um marco normativo e político que busca padronizar e democratizar a

formação inicial e continuada de policiais civis e militares, bombeiros, peritos criminais e guardas municipais (BRASIL, 2014). Inspirada em diretrizes internacionais como, as *Regras de Bangkok* da ONU (2011) e o *Manual sobre Direitos Humanos para as Forças de Segurança* do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH, 2020), a MCN propõe uma formação orientada pelos princípios do Estado Democrático de Direito, com ênfase na ética, na cidadania e na proteção dos direitos fundamentais.

Apesar de seu potencial transformador, estudos recentes apontam que a implementação da MCN ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que tange à centralidade dos Direitos Humanos como eixo estruturante da formação. Pesquisas do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022, 2023) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021) demonstram que, na prática, os conteúdos sobre Direitos Humanos permanecem marginalizados, com carga horária insuficiente (apenas 18 horas nos cursos de formação inicial) e abordagem fragmentada, frequentemente dissociada das demais disciplinas técnico-operacionais. Essa superficialidade compromete a internalização de valores éticos e democráticos, reforçando uma cultura institucional historicamente marcada pela lógica do confronto e pela desumanização do “outro” (ZALUAR, 2018; MACHADO; CANO, 2021).

A educação, como bem lembra Libâneo (1994, p. 27), “corresponde a modalidade de influência e interrelações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma visão de mundo, ideais, valores, modos de agir”. No contexto policial, isso significa que o profissional não é apenas um executor de técnicas, mas um agente que incorpora e expressa, em sua atuação cotidiana, uma determinada visão de mundo. Quando essa formação negligencia a dimensão humana, como tem ocorrido, corre-se o risco de perpetuar práticas pautadas pela força, pela repressão e pelo distanciamento social, em vez de promover uma segurança cidadã e humanizada.

Diante desse cenário, e considerando os atuais processos de revisão da MCN conduzidos pela Senasp, em consonância com os 20 anos da Rede Ead-Senasp e com as recomendações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015), este ensaio teórico tem como objetivo analisar criticamente as limitações e potencialidades da Matriz Curricular Nacional, com ênfase na centralidade dos Direitos

Humanos como fundamento ético e pedagógico da formação policial. Busca-se discutir como a atual configuração curricular, marcada por carga horária insuficiente, ênfase técnico-operacional e fragmentação temática, compromete a construção de uma atuação ética e cidadã, propondo, ao final, caminhos para sua reconfiguração pedagógica e política.

Portanto, este ensaio parte do seguinte problema de pesquisa: em que medida a Matriz Curricular Nacional (MCN) para a formação dos profissionais de segurança pública contribui, na prática, para a efetivação de uma atuação policial humanizada e alinhada aos direitos humanos, considerando suas limitações estruturais e contradições entre norma e implementação?

Para responder a essa indagação, adota-se uma metodologia qualitativa de cunho teórico-crítico, com base em revisão da literatura especializada em educação policial, direitos humanos e políticas de segurança pública, complementada por análise documental da Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2014) e de diagnósticos recentes produzidos por instituições como o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e organismos internacionais. A abordagem privilegia a interpretação crítica de políticas curriculares à luz de referenciais teóricos em pedagogia crítica, estudos sobre legitimidade policial e justiça cognitiva.

A relevância deste trabalho reside justamente na urgência de repensar os fundamentos da formação dos profissionais do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) em um momento em que a sociedade exige instituições mais justas, inclusivas e respeitosas à dignidade humana. Ao evidenciar as contradições entre os princípios declarados na MCN e sua implementação prática, este ensaio contribui para o debate acadêmico e político em torno de uma formação integral, como defendida por Passos (2005), que articule técnica, ética e cidadania, fortalecendo a legitimidade social da atuação policial e consolidando uma segurança pública verdadeiramente democrática.

Cumpre registrar, ainda, as limitações deste estudo. Trata-se de um ensaio teórico que, embora fundamentado em análise documental e revisão crítica da literatura, não contempla dados empíricos coletados diretamente nas academias de polícia ou junto a profissionais em formação. Assim, suas conclusões refletem uma interpretação normativa e conceitual da MCN, mas não abarcam as nuances da implementação curricular nos diferentes contextos

estaduais. Recomenda-se, portanto, a complementação deste trabalho com pesquisas de campo que investiguem como os conteúdos em direitos humanos são efetivamente absorvidos, praticados e resistidos no cotidiano das instituições formativas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação como Formação Ética e Política

A educação, em sua dimensão mais profunda, não se limita à transmissão de saberes técnicos, mas configura-se como um processo formativo que molda visões de mundo, valores e modos de agir. Libâneo (1994, p. 27) afirma que “a educação corresponde a modalidade de influência e interrelações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma visão de mundo, ideais, valores, modos de agir”. Essa perspectiva encontra ressonância na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), para quem educar é um ato político que deve promover a conscientização, a autonomia e o compromisso ético com a transformação social. No contexto da segurança pública, isso implica formar profissionais capazes de compreender sua atuação como parte de um projeto democrático, e não meramente como executores de ordens.

A noção de formação integral, defendida por autores como Saviani (2010) e Passos (2005), reforça essa ideia: o currículo deve articular dimensões cognitivas, éticas, estéticas e políticas, evitando a dicotomia entre “saber técnico” e “saber humano”. Quando aplicada à formação policial, tal abordagem exige que Direitos Humanos, ética, diversidade e cidadania sejam eixos transversais, e não disciplinas isoladas, capazes de orientar todas as práticas profissionais.

2.2 Direitos Humanos Como Eixo Estruturante da Segurança Pública

Os Direitos Humanos não são concessões do Estado, mas conquistas históricas que fundamentam a dignidade da pessoa humana e o próprio Estado Democrático de Direito. Comparato (2010, p. 45) lembra que “os direitos humanos são inerentes à condição humana, independentemente de reconhecimento jurídico”, e sua proteção é dever de todos os agentes públicos, especialmente daqueles que detêm o monopólio legítimo do uso da força. Nesse sentido, a formação policial

deve partir do pressuposto de que proteger direitos é a razão de ser da segurança pública, e não um obstáculo a ela.

Documentos internacionais reforçam essa visão. O *Manual sobre Direitos Humanos para as Forças de Segurança* do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH, 2020) afirma que a formação em direitos humanos deve ser obrigatória, contínua e prática, integrada a simulações, estudos de caso e reflexão crítica sobre o uso da força. Boaventura de Sousa Santos (2018) complementa essa perspectiva ao defender uma “justiça cognitiva” que valorize saberes periféricos e combata a epistemologia da desumanização, comum em contextos de segurança marcados pelo racismo e pela criminalização da pobreza.

2.3 Currículo como Projeto Político Pedagógico

O currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um projeto político-pedagógico que reflete escolhas ideológicas sobre o que é importante ensinar e aprender. Como afirma Apple (2006), o currículo é um “campo de batalha cultural”, onde se disputam visões de sociedade, justiça e poder. No Brasil, Ilma Passos (2005, p. 23) define o currículo como “uma construção social do conhecimento”, que envolve “produção, transmissão e assimilação” de saberes historicamente situados.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) vai além ao propor que o currículo seja pensado como discurso, ou seja, como uma prática que produz sujeitos e verdades. Nessa perspectiva, a MCN não é apenas um documento técnico, mas um enunciado que diz quem o policial deve ser: um agente técnico-operacional ou um guardião dos direitos fundamentais? A resposta a essa pergunta revela as contradições entre os princípios declarados e as práticas efetivas de formação.

2.4 Formação em Segurança Pública no Brasil: Avanços e Desafios

Desde a criação da Senasp em 2003 e da implantação da MCN em 2014, o Brasil avançou na padronização da formação policial. Contudo, pesquisas recentes indicam que a implementação efetiva da matriz ainda é incipiente. O Diagnóstico da Formação Policial no Brasil (IPEA, 2021) revela que apenas 32% das academias estaduais

incorporaram plenamente os eixos temáticos da MCN, e que a disciplina de Direitos Humanos, quando ofertada, tem média de 18 horas: tempo insuficiente para abordar temas como gênero, raça, diversidade sexual e uso proporcional da força.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2023) complementa esse diagnóstico ao apontar que a cultura organizacional policial ainda resiste à mudança curricular, muitas vezes tratando os Direitos Humanos como “ideologia” ou “fraqueza”. Essa resistência, somada à ausência de mecanismos de avaliação formativa e à precarização da formação continuada, impede que a MCN se torne um instrumento efetivo de transformação.

3 ANÁLISE CRÍTICA DA MATRIZ CURRICULAR NACIONAL (MCN)

A Matriz Curricular Nacional (Brasil, 2014) representa um marco normativo importante ao estabelecer, pela primeira vez, diretrizes nacionais unificadas para a formação dos profissionais do SUSP. Seu texto reconhece explicitamente que “o profissional da área de segurança pública é um dos agentes da promoção e proteção [dos direitos humanos]” (Brasil, 2014, p. 253), e lista grupos em situação de vulnerabilidade que devem ser protegidos: mulheres; negros; indígenas; LGBTQIA+; pessoas em situação de rua; entre outros. Trata-se de um avanço simbólico e político significativo.

No entanto, a lacuna entre norma e prática permanece abissal. Três limitações estruturais comprometem a efetividade da MCN:

1. *Carga horária insuficiente:* Com apenas 18 horas destinadas aos Direitos Humanos na formação inicial, não há tempo para aprofundamento crítico, discussão de casos reais ou desenvolvimento de competências atitudinais. O conteúdo extenso listado na MCN (p. 253) torna-se inviável em um espaço curricular tão restrito, resultando em aulas expositivas e superficiais.
2. *Ênfase técnico-operacional:* Disciplinas como tiro, defesa pessoal, patrulhamento e legislação penal recebem prioridade curricular, enquanto ética, cidadania e direitos fundamentais são marginalizados. Essa hierarquia curricular reforça a ideia de que “o importante é saber agir”, e não “saber por que agir”.

3. *Fragmentação temática:* Os Direitos Humanos são frequentemente tratados como uma disciplina isolada, sem diálogo com outras áreas (como investigação policial, mediação de conflitos ou gestão de crise). Isso impede a trasversalização, essencial para que os valores sejam incorporados na prática cotidiana.

Apesar dessas limitações, a MCN possui potencialidades subutilizadas. Sua base nacional unificada permite reduzir desigualdades regionais e garantir um mínimo ético comum. Além disso, sua estrutura flexível permite revisões periódicas, como a que está em curso em 2025, e adaptações locais, desde que respeitados os eixos nacionais.

Nesse contexto, a Rede EaD-Senasp emerge como uma aliada estratégica. A Rede EaD-Senasp, criada em 2005, já capacitou mais de 1 milhão de profissionais de segurança pública em todo o território nacional, conforme dados do seu Plano Estratégico 2021–2025 (Senasp, 2021). Plataformas digitais permitem ofertar formação continuada em Direitos Humanos de forma escalável, com metodologias ativas (simulações, fóruns, estudos de caso) e avaliação formativa. Contudo, para que a EaD cumpra seu potencial transformador, é necessário que seus conteúdos sejam reelaborados com base em uma pedagogia crítica, e não apenas replicados como módulos informativos.

A celebração dos 20 anos da EaD-Senasp em 2025 e o processo de revisão da MCN oferecem uma oportunidade histórica para superar a dicotomia entre “formação técnica” e “formação humana”. A tecnologia, por si só, não garante mudança, mas, aliada a um currículo reconfigurado e a uma formação continuada obrigatória, pode ser um instrumento poderoso para construir uma segurança pública verdadeiramente democrática.

4 RUMO A UMA MATRIZ CURRICULAR HUMANIZADA: PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO POLICIAL ÉTICA E CIDADÃ

A revisão da Matriz Curricular Nacional (MCN) em curso representa uma oportunidade histórica para superar as lacunas identificadas e reafirmar os Direitos Humanos (DHs) como eixo estruturante, e não acessório da formação dos profissionais do SUSP.

Com base na análise crítica apresentada e no diálogo com a literatura especializada, propõem-se as seguintes recomendações:

1. Ampliação e Transversalização dos Direitos Humanos nos Currículos: A carga horária mínima de 18 horas para Direitos Humanos na formação inicial é insuficiente diante da complexidade dos temas envolvidos (gênero, raça, diversidade sexual, uso proporcional da força, entre outros). Recomenda-se ampliar essa carga horária para, no mínimo, 60 horas, conforme sugerido pelo Manual sobre Direitos Humanos para as Forças de Segurança do ACNUDH (2020). Mais importante que o aumento quantitativo, porém, é a transversalização: os DHs devem estar presentes em todas as disciplinas, desde tiro policial até mediação de conflitos, como critério ético orientador da ação profissional (Comparato, 2010; FBSP, 2023);
2. Formação Continuada Obrigatória com Enfoque em Ética, Diversidade e Sensibilidade Social: A formação inicial não basta. A formação continuada deve ser institucionalizada como obrigatória, com módulos bienais sobre DHs, ética profissional, prevenção ao racismo institucional e abordagem humanizada de grupos vulneráveis. Como afirma Libâneo (1994), a formação é um processo contínuo de construção de “convicções ideológicas, morais e políticas”. A EaD-Senasp, nesse sentido, pode ser potencializada como plataforma de educação permanente, desde que seus conteúdos sejam atualizados com base em metodologias críticas e não meramente informativas (Senasp, 2021);
3. Adoção de Metodologias Ativas e Contextualizadas: É fundamental substituir aulas expositivas por metodologias ativas que promovam reflexão crítica e tomada de decisão ética. Estudos de caso reais (ex: abordagem a pessoas em situação de rua, uso da força em manifestações), simulações com perspectiva de gênero e raça, e rodas de conversa com lideranças comunitárias podem aproximar a formação da realidade social (Passos, 2005; Ipea, 2021). Essas práticas permitem que o profissional experimente dilemas morais e desenvolva competências para agir com equilíbrio e empatia;
4. Avaliação Formativa com Indicadores de Sensibilidade aos Direitos Humanos: Os cursos de formação devem ser avaliados não apenas por desempenho técnico, mas por indicadores de

sensibilidade ética e respeito aos DHs. Isso inclui: capacidade de escuta ativa, uso proporcional da força, linguagem não estigmatizante e respeito à diversidade. A avaliação formativa, contínua e reflexiva, inspirada na pedagogia de Freire (1996), permite ajustes curriculares em tempo real e reforça a ideia de que ser policial é também ser educador da cidadania.

Para sintetizar essas propostas, propõe-se o Quadro 1, que articula quatro pilares interdependentes numa proposta conceitual descritiva.

Quadro 1 – Pilares Interdependentes.

PROPOSTA DE PILARES
<i>Formação Integral (LIBÂNEO, 1994; SAVIANI, 2010):</i> entende o profissional de segurança não como mero executor técnico, mas como sujeito ético, crítico e socialmente engajado.
<i>Direitos Humanos (COMPARATO, 2010; ACNUDH, 2020):</i> constituem o fundamento normativo e moral da atuação policial, orientando todas as decisões profissionais.
<i>Curriculum Democrático (APPLE, 2006; PASSOS, 2005):</i> é um projeto político que promove justiça cognitiva, inclusão e respeito às diversidades, rompendo com lógicas de desumanização.
<i>Legitimidade Policial (FBSP, 2023; ZALUAR, 2018):</i> não se baseia apenas na eficiência repressiva, mas na confiança social construída por meio de uma atuação transparente, ética e respeitosa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os quatro elementos apresentados no Quadro 1 formam um círculo virtuoso: uma formação integral, ancorada em um currículo democrático e centrada nos Direitos Humanos, gera profissionais cuja atuação é percebida como legítima pela sociedade, o que, por sua vez, fortalece a democracia e a segurança cidadã.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Segurança Pública (MCN) representa, sem dúvida, um avanço normativo na busca por uma formação mais

coesa, democrática e humanizada dos agentes do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP). Ao reconhecer explicitamente que o profissional de segurança é “um dos agentes da promoção e proteção dos direitos humanos” (BRASIL, 2014, p. 253), a MCN abre caminho para uma redefinição ética e política da atuação policial. Contudo, seu potencial transformador permanece subutilizado diante de limitações estruturais (carga horária insuficiente, ênfase técnico-operacional e fragmentação temática) que impedem a internalização efetiva dos Direitos Humanos como eixo orientador da prática profissional.

A revisão da MCN atualmente em curso, aliada à celebração dos 20 anos da Rede Ead-Senasp, oferece uma janela histórica para superar essa lacuna entre discurso e prática. A tecnologia, por si só, não garante mudança; mas, quando articulada a um currículo reconfigurado, com conteúdos críticos, metodologias ativas e avaliação formativa, a Ead pode se tornar um poderoso instrumento de educação permanente em Direitos Humanos, ética e diversidade (SENASP, 2021). A plataforma digital, nesse sentido, não deve apenas transmitir informações, mas provocar reflexão, desconstruir estereótipos e fortalecer competências para uma atuação sensível às desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Em última instância, a formação dos profissionais de segurança pública não é um tema meramente técnico, mas profundamente político. Ela define que tipo de Estados queremos construir: um Estado que reproduz lógicas de exceção, violência e desumanização, ou um Estado Democrático de Direito, cuja força legítima se funda no respeito incondicional à dignidade humana. Reconfigurar a MCN, portanto, não é apenas uma questão curricular, mas um compromisso ético com a democracia, a justiça social e a cidadania. Somente uma formação integral, humanizada e continuada poderá consolidar um SUSP verdadeiramente legítimo, capaz de proteger não apenas a ordem, mas também os direitos de todas as pessoas: especialmente das mais vulneráveis.

6 REFERÊNCIAS

ACNUDH – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Manual sobre Direitos Humanos para as Forças de Segurança**. Genebra, 2020. Disponível em: <https://www.ohchr.org/documents/publications/HRhandbooksecurityforces.pdf>. Acesso em: 6 out. 2025.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.092, de 9 de janeiro de 2015**. Institui o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jan. 2015.

BRASIL. **Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), Ministério da Justiça, 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: FBSP, 2023.

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

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Diagnóstico da Formação Policial no Brasil**. Brasília: IPEA, 2021. (Texto para Discussão, n. 2721).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério).

MACHADO, Maria Helena P.; CANO, Ignacio. Violência policial e racismo: padrões e desafios na América Latina. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Segurança pública e violência urbana: dilemas contemporâneos**. Rio de Janeiro: FGV, 2021. p. 115–142.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Delinquentes (Regras de Bangkok)**. Resolução 65/229, adotada pela Assembleia Geral em 22 de dezembro de 2010. Disponível em: https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Bangkok_Rules_PORTUGUESE.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

PASSOS, Ilma Veiga. **Currículo e formação de professores: entre teorias e práticas**. Campinas: Papirus, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. Coimbra: Almedina, 2018.

SAVIANI, Darmeval. **Educação: escola e democracia**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SENASP – SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Plano Estratégico da Rede EaD-Senasp 2021–2025**. Brasília: MJSP/Senasp, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/senasp/pt-br/assuntos/educacao-em-seguranca-publica/ead-senasp/plano-estrategico>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas.** Rio de Janeiro: FGV, 2018.

Data da submissão: 13.10.2025.

Data da aprovação: 04.11.2025.

Análise da Matriz Curricular do Curso Básico de Combate a Incêndio Urbano: Fundamentos e Perspectivas

Analysis of the Curriculum Matrix of the Basic Urban Firefighting Course: Foundations and Perspectives

Luiz Claudio Araújo Coelho¹
José Ananias Duarte Frota²

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar os fundamentos e as perspectivas da matriz curricular do Curso Básico de Combate a Incêndio Urbano (CBCIU), ministrado pela Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP), à luz das competências essenciais e das demandas contemporâneas do combate a incêndios estruturais. O estudo apoia-se em um arcabouço teórico que integra teorias curriculares, andragogia e aprendizagem transformadora, educação baseada em competências e os princípios pedagógicos da Matriz Curricular Nacional (MCN) da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASA). A metodologia

¹ Possui Mestrado Acadêmico em Educação com ênfase em Formação de Professores pela Universidade Estadual do Ceará (2009), Especialização em Gestão Contra Sinistros (2004) e em Gestão Estratégica de Políticas de Segurança Pública (2010) ambos pela Universidade Estadual do Ceará, Graduação em Engenharia de Incêndio pela Academia de Bombeiro Militar do Distrito Federal (1997) e Graduação em Direito (2010) pela Faculdade Sete de Setembro. Tem experiência na área de Educação, Defesa Civil e Segurança Contra Incêndio e Pânico.

² Coronel RR do Corpo de Bombeiros Militar do Ceará e ex-comandante da Corporação. Possui o Curso de Altos Estudos em Política e Estratégia pela Escola Superior de Guerra (1998), em nível de Pós-Graduação. Diretor de Inteligência e Estudos Estratégicos do Instituto CTEM+, Delegado da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra no Ceará, membro do Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil (MI/SEDEC) e assessor de estudos e pesquisas do Conselho Nacional de Gestores de Proteção e Defesa Civil. Possui trajetória de destaque nacional e internacional na área de Proteção e Defesa Civil, tendo presidido a Liga Nacional dos Corpos de Bombeiros do Brasil (LIGABOM), coordenado câmaras técnicas e iniciativas estratégicas da SENASP e da Secretaria Nacional de Defesa Civil, além de representar oficialmente o Brasil em eventos e plataformas globais de redução de riscos de desastres. Liderou ainda projetos estruturantes de padronização, modernização institucional e programas sociais e educativos de referência no Corpo de Bombeiros Militar do Ceará e em âmbito federal.

adotada é documental, compreendendo a análise do Plano de Ação Educacional do CBCIU/2025, das ementas de seus 11 componentes curriculares, da Instrução Normativa nº 01/2023 (Regime Escolar/AESP) e da MCN/SENASA. Os resultados revelam uma estrutura curricular coerente com o regimento institucional e com a doutrina operacional do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Ceará (CBMCE), evidenciando forte valorização das atividades práticas. Contudo, a análise aponta oportunidades de avanço na integração de competências psicossociais e tecnológicas e na explicitação de conteúdos voltados a contextos urbanos complexos. O estudo contribui para o aprimoramento da formação dos bombeiros militares do CBMCE, oferecendo subsídios para a consolidação de uma matriz curricular mais dinâmica, crítica e alinhada às transformações do cenário operacional.

Palavras-chave: matriz curricular; bombeiro militar; combate a incêndio estrutural; competências profissionais; formação continuada.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the foundations and perspectives of the curriculum matrix of the Basic Urban Firefighting Course (CBCIU), offered by the State Academy of Public Security of Ceará (AESP), in light of the essential competencies and contemporary demands of structural firefighting. The study is grounded in a theoretical framework that integrates curriculum theories, andragogy and transformative learning, competency-based education, and the pedagogical principles of the National Curriculum Matrix (MCN) of the National Secretariat of Public Security (SENASA). The methodology is documentary, comprising an analysis of the Educational Action Plan of the CBCIU/2025, the syllabi of its 11 curricular components, Normative Instruction No. 01/2023 (AESP School Regulations), and the MCN/SENASA. The findings reveal a curriculum structure consistent with the institutional regulations and the operational doctrine of the Military Fire Department of Ceará (CBMCE), with strong emphasis on practical activities. However, the analysis also highlights opportunities for advancement in the integration of psychosocial and technological competencies and in the articulation of content for complex urban scenarios. This study contributes to improving the training of CBMCE firefighters, providing insights for the consolidation of a more dynamic, critical, and responsive curriculum.

Keywords: curriculum matrix; military firefighter; structural firefighting; professional competencies; continuing education.

1 INTRODUÇÃO

A segurança pública, em particular a atuação do Corpo de Bombeiros Militar, confronta-se com um cenário urbano de crescente complexidade, onde os sinistros de incêndio do tipo estrutural demandam uma resposta técnica e tática altamente especializada. A urbanização acelerada, a verticalização das cidades, a proliferação de novos materiais construtivos e combustíveis, bem como a densidade populacional em edificações e áreas edificadas, transformam cada ocorrência de incêndio em um desafio multifacetado. Tal cenário exige do profissional não apenas destreza técnica, mas também capacidade de análise crítica, tomada de decisão sob pressão e resiliência psicossocial. Duarte, Ono e Silva (2021) ilustram a magnitude desses desafios, detalhando as complexidades do calor, da fumaça, do risco à vida, da propagação do incêndio e da logística operacional em estruturas elevadas. Igualmente, o CBMMG (2020) oferece um panorama abrangente sobre as técnicas e táticas necessárias para o enfrentamento dessas situações, incluindo a doutrina consolidada de combate a incêndios estruturais. Nesse contexto, a qualidade da formação dos bombeiros militares constitui um pilar estratégico para a eficácia da resposta operacional, a segurança dos cidadãos e a integridade dos próprios combatentes.

A Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP), instituição responsável pela formação e capacitação dos profissionais de segurança pública no estado, cumpre papel fundamental nesse processo. Um de seus cursos de formação continuada mais relevantes para o Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Ceará (CBMCE) é o Curso Básico de Combate a Incêndio Urbano (CBCIU), concebido especificamente para capacitar os militares a atuarem diante das particularidades dos incêndios estruturais em ambientes urbanos, ou seja, aqueles que ocorrem em edificações e áreas edificadas.

Conforme o Plano de Ação Educacional (PAE) publicado pela AESP, o CBCIU é caracterizado por um formato intensivo, com duração de duas semanas, operando em jornada integral de segunda a sexta-feira, com 10h diárias de atividades. A matriz curricular, detalhada no PAE e nas ementas dos componentes curriculares, estrutura-se em 11 disciplinas, totalizando 100 horas-aula. Ao longo de sua execução em 2025, foram ofertadas quatro turmas para os militares do CBMCE, contemplando um total de 79 alunos.

A constante evolução das táticas, equipamentos e a emergência de novos riscos em ambientes urbanos construídos exigem que a matriz curricular do CBCIU seja objeto de avaliação contínua. Tal processo não visa a prejulgar eventuais lacunas, mas sim a promover um diagnóstico preciso e isento, identificando os pontos fortes do currículo e, sobretudo, as oportunidades de aprimoramento para que a formação oferecida mantenha-se alinhada às exigências de um cenário operacional em constante mutação. A relevância desta investigação reside, portanto, em sua capacidade de fornecer subsídios para a gestão pedagógica da AESP e para a gestão operacional do CBMCE, contribuindo para o desenvolvimento de um currículo cada vez mais pertinente e eficaz para o combate a incêndios estruturais.

Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa é analisar a atual matriz curricular do CBCIU, conforme expressa nos documentos oficiais da AESP, avaliando seu alinhamento com as competências essenciais e as demandas operacionais contemporâneas do combate a incêndios estruturais em cenários urbanos complexos. Com isso, busca-se subsidiar recomendações que qualifiquem ainda mais a formação do bombeiro militar cearense. Dessa forma, a questão central que orienta este estudo é: em que medida a matriz curricular do Curso Básico de Combate a Incêndio Urbano está alinhada às competências essenciais e às demandas operacionais contemporâneas do combate a incêndios estruturais em ambientes urbanos?

Para tanto, esta pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, avaliativo e propositivo, centrada na análise documental. Tal escolha visa a proporcionar uma compreensão aprofundada das intenções pedagógicas, da estrutura formal e do conteúdo programático do CBCIU. Os documentos centrais analisados incluem o Plano de Ação Educacional do CBCIU/2025, as ementas de seus 11 componentes curriculares, a Instrução Normativa nº 01/2023 (Regime Escolar da AESP) e a Matriz Curricular Nacional da Secretaria Nacional de Segurança Pública. A análise foi conduzida à luz de referenciais teóricos que integram teorias curriculares, andragogia, educação baseada em competências e os princípios pedagógicos da MCN, buscando avaliar o alinhamento do currículo com as demandas operacionais contemporâneas e as competências essenciais.

Considerando o exposto, e com o intuito de delimitar o alcance e a natureza das conclusões deste trabalho, é fundamental reconhecer as limitações intrínsecas à metodologia adotada. Ao optar por uma

abordagem estritamente documental, concentrando-nos na análise do currículo prescrito, conforme explicitado no Plano de Ação Educacional do CBCIU/2025, nas ementas de seus componentes curriculares e nas normativas institucionais vigentes da AESP, em cotejo com a Matriz Curricular Nacional (SENASA, 2014) e a doutrina especializada. Essa escolha metodológica, embora robusta para perscrutar as intencionalidades pedagógicas e a estrutura formal do curso, não abarca a complexidade da sua práxis – ou seja, como o currículo é efetivamente implementado e vivenciado em sala de aula e nos campos de instrução. A ausência de dados empíricos provenientes da observação direta das atividades pedagógicas, de entrevistas com instrutores e discentes, ou de análises de desempenho em situações operacionais reais, impede uma compreensão aprofundada das dinâmicas interativas, dos desafios enfrentados na aplicação do currículo e do seu impacto concreto na formação de competências psicossociais e tecnológicas. Consequentemente, as ponderações e as recomendações aqui apresentadas residem prioritariamente no plano teórico-formal, servindo como um ponto de partida para futuras investigações que possam, complementarmente, explorar a riqueza do currículo em ação e a percepção dos atores envolvidos no processo formativo, enriquecendo a perspectiva sobre a formação do bombeiro militar cearense.

2 DIÁLOGOS PARA A ANÁLISE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO BOMBEIRO MILITAR CEARENSE

A complexidade da formação de profissionais que atuam em ambientes de alto risco, como os bombeiros militares, exige um arcabouço teórico multifacetado para a análise de seu processo educacional. A compreensão da matriz curricular do CBCIU não se restringe à verificação de conteúdos, mas se aprofunda na intersecção de teorias curriculares, da andragogia e da educação baseada em competências. A articulação dessas diferentes lentes permite uma análise densa e abrangente, desvelando as nuances da intenção pedagógica e o impacto na proficiência operacional (Saviani, 2005). A Matriz Curricular Nacional (SENASA, 2014) fornece um referencial normativo e conceitual de grande valia para essa análise, ao detalhar as competências, princípios e áreas temáticas que devem guiar a formação dos profissionais de segurança pública.

2.1 A Matriz Curricular: Entre o Plano e a Práxis na Formação Militar

A matriz curricular do CBCIU, com suas 11 disciplinas teóricas e práticas distribuídas em 100 horas-aula ao longo de duas semanas intensivas, representa um documento formal que expressa intencionalidades pedagógicas. A perspectiva técnica-racional de Tyler (1949) oferece uma ferramenta analítica para examinar a coerência interna dessa estrutura. As quatro perguntas tylerianas sobre objetivos educacionais, experiências de aprendizagem, organização curricular e avaliação dos resultados, permitem verificar se a distribuição das cargas horárias e o sequenciamento dos conteúdos, conforme o PAE e as ementas, estão otimizados para alcançar os propósitos declarados.

Tyler (1949, p. 1) sublinha que “a primeira etapa para a construção de qualquer programa educacional é a definição clara dos objetivos que se deseja alcançar”, ressaltando a importância de uma base teleológica sólida. A AESP, em seu Regime Escolar (Instrução Normativa nº 01/2023, Art. 17, I), enfatiza que o PAE deve conter “todas as informações sobre a ação educacional, prevendo dentre outras especificidades, a modalidade de ensino, os componentes curriculares com carga horária, os critérios e modalidades de avaliação a serem utilizados”.

No entanto, o currículo transcende sua formalização escrita. Nesse sentido, Stenhouse (1975) o concebe como um processo dinâmico, uma “hipótese a ser testada na prática”. Essa abordagem processual destaca a participação ativa do professor e a necessidade de adaptação contínua da matriz curricular. Para Stenhouse (1975, p. 4), “um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios essenciais e características de uma proposta educacional de tal forma que ela fique aberta ao escrutínio crítico e possa ser eficazmente traduzida na prática”. No contexto da AESP, isso implica investigar como as diretrizes preveem a flexibilidade para que instrutores interpretem, implementem e adaptem a matriz curricular diante da evolução das técnicas de combate a incêndios estruturais, mesmo sob a égide do Regime Escolar que define rigidamente o planejamento acadêmico (Instrução Normativa nº 01/2023, Título III, Art. 14-17). A intensidade da jornada de 10 horas diárias durante duas semanas, com a duração da hora-aula fixada em 50 minutos (Instrução Normativa nº 01/2023, Art. 35), impõe desafios significativos à reflexão na ação pedagógica e à profundidade do engajamento.

Aprofundando a análise crítica, Silva (1995, p. 18) argumenta que “o currículo não é inocente; é um campo de disputa de poder e de significado”, questionando quais conhecimentos são legitimados e quais são excluídos, mesmo na formação do bombeiro militar. Essa perspectiva convida à reflexão sobre as escolhas epistemológicas que subjazem à matriz do CBCIU, indagando se ela contempla uma diversidade de saberes e se reflete as múltiplas realidades dos incêndios estruturais urbanos. Saviani (2005), com sua pedagogia histórico-crítica, defende que a educação deve “propiciar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos para a transformação da realidade social” (Saviani, 2005, p. 15). O CBMMG (2020) e Duarte, Ono e Silva (2021) exemplificam essa produção histórica de conhecimento, ao compilar a doutrina de combate a incêndios estruturais, fruto de anos de experiência e pesquisa.

Avaliar o CBCIU sob essa ótica significa verificar se a formação de duas semanas permite ao militar não apenas reproduzir técnicas descritas em manuais como o Manual de Bombeiros Militar: Combate a Incêndio Urbano (MABOM-CIURB), mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as causas dos incêndios estruturais, seus impactos sociais e ambientais, e as estratégias de prevenção, transcendendo o mero treinamento técnico-operacional. A inclusão do “conhecimento poderoso” de Young (2008), que transcende o senso comum e capacita o indivíduo a pensar para além de sua experiência imediata, torna-se relevante para formar um bombeiro militar apto a analisar e inovar em cenários complexos de incêndios. A MCN (SENASA, 2014) reforça essa visão ao enfatizar a necessidade de um perfil profissional capaz de comunicar-se de forma efetiva, relacionar-se com a comunidade, atuar proativamente pautado nos princípios dos Direitos Humanos e lidar com a complexidade, o risco e a incerteza.

2.2 A Aprendizagem Profissional do Adulto no Contexto Militar

A formação dos bombeiros militares é, intrinsecamente, um processo de educação de adultos, demandando a aplicação dos princípios da andragogia. Knowles (1984) estabeleceu que adultos são aprendizes autodirigidos, trazem um vasto repertório de experiências prévias, buscam relevância imediata para o que aprendem e são motivados por fatores internos. “Os adultos aprendem mais efetivamente quando percebem uma necessidade para aprender algo” (Knowles, 1984, p.

9). A Matriz Curricular Nacional (SENASA, 2014, p. 52), em suas orientações teórico-metodológicas, corrobora essa perspectiva ao definir aprendizagem como um processo de “assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental” mediado pela construção/reconstrução do conhecimento e pela apropriação crítica da cultura elaborada. As estratégias de ensino-aprendizagem explicitadas nas ementas do CBCIU, como aulas expositivas dialogadas, estudo dirigido e aulas práticas, buscam atender a essa premissa. Mais ainda, o MABOM-CIURB (CBMMG, 2020), como um compêndio de técnicas operacionais e táticas, funciona como um material de referência que dialoga diretamente com a necessidade adulta de relevância e aplicabilidade imediata do conhecimento no combate a incêndios estruturais.

Para aprofundar a compreensão da formação profissional, Vasconcellos (2002) oferece um valioso contraponto, ao enfatizar a importância da problematização e da reflexão crítica na construção de um currículo que não se limite à reprodução. Vasconcellos (2002, p. 65) defende que o processo pedagógico deve ser “totalizante, buscando superar a fragmentação do conhecimento e a passividade do aluno”. Nesse sentido, os componentes curriculares práticos do CBCIU, como “Simulados com Exercícios de Fogo Real” (10 h/a) e “Simulados de Edificações Verticais” (10 h/a), deveriam ser concebidos como espaços de problematização e cocriação de soluções para desafios reais do combate a incêndios estruturais urbanos, estimulando a autonomia e o pensamento crítico do militar, conforme os objetivos específicos delineados nas ementas. O MABOM-CIURB (CBMMG, 2020) já incorpora essa visão ao apresentar cenários complexos de combate, convidando à análise e à tomada de decisão.

A teoria da aprendizagem transformadora de Mezirow (2000) adiciona uma camada de profundidade ao processo educacional, sugerindo que a aprendizagem mais significativa para adultos envolve uma “reestruturação das estruturas de referência problemáticas” (Mezirow 2000, p. 7). Em um campo como o combate a incêndios estruturais, onde paradigmas e tecnologias estão em constante evolução, a capacidade do bombeiro militar de questionar seus próprios pressupostos e adaptar suas estratégias de ação é crucial. A MCN (SENASA, 2014) ressalta a mobilização de saberes como um processo em que um novo saber se liga a saberes anteriores na aplicação de conteúdos específicos em situações concretas. A matriz curricular do CBCIU, portanto, necessita ser avaliada quanto ao seu potencial em

fomentar essa reflexão profunda e transformadora, que transcenda a mera aquisição de novas habilidades, tal como o CBMMG (2020) propõe em suas revisões constantes da doutrina.

2.3 A Proficiência Operacional no Combate a Incêndios Urbanos

A eficácia da formação no CBCIU, especialmente em um período tão concentrado, é melhor avaliada pela lente da Educação Baseada em Competências (EBC). Perrenoud (1999) define competência como a capacidade de mobilizar e orquestrar um conjunto de recursos (conhecimentos, habilidades, atitudes) para agir eficazmente em situações complexas. A MCN (SENASA, 2014, p. 18) adota uma definição alinhada, entendendo competência como “a capacidade de mobilizar saberes para agir em diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual”, categorizando-as em cognitivas, operativas e atitudinais. Gaete-Quezada (2017) salienta que a EBC “procura garantir que os estudantes desenvolvam os saberes, saber-fazer e saber-ser que lhes permitam um desempenho exitoso no mundo laboral” (Gaete-Quezada, 2017, p. 45).

Assim, a matriz curricular do CBCIU deve ser examinada para verificar se os 11 componentes curriculares e suas 100 horas-aula estão de fato direcionados para o desenvolvimento das competências operacionais integradas que um bombeiro militar necessita no combate a incêndios estruturais. Isso inclui não apenas o domínio de técnicas de combate e o uso de equipamentos, mas também a capacidade de avaliação de risco em tempo real, a tomada de decisão sob pressão, a liderança em equipe e a comunicação eficaz em cenários de crise em edificações. A norma internacional NFPA 1001 (NFPA, 2021) serve como um referencial basilar para a definição das competências mínimas de um bombeiro militar. O MABOM-CIURB (CBMMG, 2020) representa a doutrina institucional que materializa muitas dessas competências, descrevendo detalhadamente as ações esperadas do bombeiro militar em contextos urbanos edificados.

A MCN (SENASA, 2014) apresenta um detalhado mapa de competências relacionadas às tarefas desenvolvidas pelos bombeiros militares, elencando uma vasta gama de competências cognitivas, operativas e atitudinais. Tais competências abrangem, por exemplo, aplicar os procedimentos de segurança e manusear equipamentos

pertinentes, essenciais para a atuação do bombeiro militar. Incluem também a capacidade de trabalhar sob pressão, o manejo de estresse e a capacidade de tomada de decisão, que são qualidades intrínsecas ao desempenho operacional desses profissionais. Estes mapeamentos da MCN (SENASA, 2014) oferecem um balizador fundamental para a avaliação da adequação do CBCIU.

O MABOM-CIURB (CBMMG, 2020) atua como o manual que instrui o desenvolvimento dessas competências, detalhando, por exemplo, o uso de equipamentos de proteção individual e equipamentos de proteção respiratória autônoma, os materiais básicos de combate aos incêndios, as técnicas de combate, salvamento em ambientes sinistrados por incêndio e táticas de combate, fornecendo a base para o “saber-fazer” e o “saber-ser” operacionais dos bombeiros militares no ambiente edificado.

No contexto brasileiro, Ciavatta (2007) oferece uma crítica construtiva à EBC, alertando para o risco de uma competencialização excessiva que poderia instrumentalizar a formação profissional, negligenciando a formação humana e crítica em favor de um treinamento meramente técnico. Ciavatta (2007, p. 110) enfatiza que “é preciso ir além da competência como adaptação ao mercado, buscando a competência como ferramenta de emancipação”.

Para a AESP e o CBMCE, o desafio do CBCIU é, portanto, equilibrar a urgência da aquisição de competências técnicas rigorosas com a formação de um profissional reflexivo, ético e capaz de lidar com as dimensões psicossociais complexas das emergências estruturais urbanas, princípios que também são defendidos pela MCN (SENASA, 2014). A brevidade e intensidade do CBCIU impõem um desafio adicional a essa integração, que necessita ser cuidadosamente analisada em cada um dos 11 componentes curriculares, assegurando que o MABOM-CIURB (CBMMG, 2020) seja utilizado não apenas como um guia técnico, mas como um ponto de partida para a reflexão sobre a prática.

2.4 O Combate a Incêndios Urbanos e suas Implicações Curriculares

A contemporaneidade impõe ao combate a incêndios estruturais urbanos desafios que transcendem as técnicas tradicionais. Edifícios cada vez mais complexos em sua estrutura e materiais, a presença

de substâncias perigosas em ambientes residenciais e comerciais, e a dinâmica imprevisível de aglomerações humanas exigem do bombeiro militar uma capacidade de análise e adaptação constante. Nesse sentido, Duarte, Ono e Silva (2021) detalham essas complexidades, abordando desde a propagação de calor e fumaça até os riscos à vida, o suprimento de água, o acesso e a logística para o enfrentamento de incêndios estruturais. O MABOM-CIURB (CBMMG, 2020) ilustra essa complexidade ao dedicar capítulos relevantes a critérios a serem adotados para avaliação de danos em estruturas de concreto armado atingidas por incêndio, que é diretamente aplicável ao combate a incêndios estruturais.

O currículo do CBCIU, portanto, não pode se restringir a um conjunto estático de conhecimentos, mas deve ser um organismo vivo, capaz de incorporar as inovações tecnológicas, as melhores práticas internacionais (como as preconizadas pela NFPA 1001) e os ensinamentos extraídos de ocorrências reais em edificações. A formação de duas semanas na AESP precisa não apenas transmitir informações, mas desenvolver a “intuição experiente” e a capacidade de reconhecimento de padrões em cenários caóticos, como discutido por Kahneman (2012), ainda que este autor não se refira diretamente a currículos, suas contribuições sobre tomada de decisão são altamente relevantes para a área.

A integração desses elementos teóricos permitirá uma análise multifacetada da matriz curricular do CBCIU, fornecendo um diagnóstico preciso do seu alinhamento com as demandas operacionais de incêndios estruturais e as competências essenciais, e delineando caminhos para seu aprimoramento contínuo. Ademais, os achados de Duarte, Ono e Silva (2021) são particularmente relevantes, pois abordam problemas específicos, propagação do incêndio - incluindo efeitos de clima, diferenças construtivas e fachadas com painéis combustíveis -, suprimento de água para as operações de combate às chamas, acesso aos locais sinistrados, logística e falta de energia elétrica, todos elementos críticos para o combate em edificações que se destacam no cenário urbano contemporâneo e que o CBCIU deve contemplar.

3 METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem metodológica qualitativa, centrada na análise documental. Esta escolha permite uma compreensão aprofundada das intenções pedagógicas, da estrutura formal e do conteúdo programático do CBCIU, tal como explicitado nos documentos oficiais que o regem, conferindo rigor e fidelidade à base de evidências.

3.1 Delineamento da Pesquisa

O desenho da pesquisa é de caráter avaliativo e propositivo, com uma fase exploratória-descritiva. A dimensão exploratória busca identificar e aprofundar as competências essenciais e as demandas operacionais do combate a incêndios urbanos, a partir da literatura especializada e dos referenciais normativos. A dimensão descritiva caracteriza a matriz curricular do CBCIU com base nos documentos oficiais. O caráter avaliativo se manifesta na análise do alinhamento do currículo formal com as demandas identificadas, enquanto a natureza propositiva visa a fornecer recomendações para seu aprimoramento.

3.2 Documentos Analisados

Os documentos centrais da análise foram o Plano de Ação Educacional do Curso Básico de Combate a Incêndio Urbano, que estabelece as diretrizes e a estrutura geral do curso, incluindo carga horária, objetivos, metodologia e avaliação. Complementarmente, foram analisadas as ementas detalhadas dos componentes curriculares do curso, que pormenorizam cada uma das 11 disciplinas, com seus assuntos, objetivos, conteúdo programático, estratégias e avaliação. A Instrução Normativa nº 01/2023 - DG/AESP/CE - Regime Escolar da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará foi examinada como o regimento que estabelece o arcabouço regulatório e os princípios pedagógicos da AESP/CE. A Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Área de Segurança Pública (SENASA, 2014), serviu como referencial teórico-metodológico e comparativo de competências e estruturas curriculares.

Quadro 1 – Fontes documentais examinadas

Documento	Órgão/ Autoria	Ano	Páginas	Natureza	Descrição e Relevância para a Pesquisa
Plano de Ação Educacional	AESP/CE	2025	18	Pedagógica	Define a estrutura geral, carga horária, objetivos e critérios de avaliação do curso; documento base da análise.
Ementa dos 11 Componentes Curriculares	AESP/CE	2025	22	Pedagógica	Detalha conteúdos programáticos, metodologias e competências específicas por disciplina.
Instrução Normativa nº 01/2023 – Regime Escolar da AESP	AESP/CE	2023	36	Normativa	Regulamenta a estrutura didático-pedagógica, planejamento e avaliação dos cursos da AESP.
Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública	SENASA	2014	132	Normativa/ Referencial	Documento orientador nacional; define princípios pedagógicos e competências por área de atuação para a formação dos profissionais da segurança pública.
Manual de bombeiro militar: combate a incêndio urbano (MABOM-CIURB)	CBMMG	2020	412	Doutrinária	Principal referência operacional nacional; descreve táticas, técnicas e fundamentos doutrinários aplicáveis ao combate estrutural.
Problemática de incêndio em edifícios altos	Duarte, Ono e Silva	2021	178	Científica/ Técnica	Aborda riscos, comportamento do fogo e logística em edificações verticais, base para comparação com cenários contemporâneos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base nos documentos institucionais e doutrinários consultados.

3.3 Procedimentos de Análise de Dados

Os documentos foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, focando na identificação da estrutura curricular formal do CBCIU, seus componentes, cargas horárias e conteúdos, confrontando-os com as recomendações da MCN (SENASA, 2014) e a doutrina de combate a incêndios estruturais urbanos. Os objetivos de aprendizagem e as

competências foram analisados tanto em nível geral do curso quanto em cada componente curricular, buscando identificar conhecimentos, habilidades e atitudes que o curso visa desenvolver, comparando-as com o Mapa de Competências Relacionadas às Tarefas Desenvolvidas pelos Bombeiros Militares da MCN (SENASA, 2014) e as práticas descritas nos manuais.

As metodologias e avaliação institucionais foram examinadas conforme as ementas e o PAE, e sua aderência aos princípios pedagógicos da MCN e ao Regime Escolar da AESP. O alinhamento normativo verificou a conformidade do PAE e das ementas com a Instrução Normativa nº 01/2023. O confronto com demandas operacionais e teóricas avaliou os conteúdos programáticos e objetivos do CBCIU em relação às competências essenciais para o combate a incêndios urbanos contemporâneos, conforme a literatura especializada e sua articulação com os referenciais teóricos e a doutrina temática. A análise procedeu de forma a triangular as informações presentes nos diferentes documentos, buscando consistências, complementaridades e eventuais lacunas ou áreas de potencial aprimoramento na concepção curricular do CBCIU.

4 TECENDO A COMPLEXIDADE DA MATRIZ CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO BOMBEIRO MILITAR CEARENSE

A meticulosa análise dos documentos que orquestram o Curso Básico de Combate a Incêndio Urbano – o Plano de Ação Educacional, as ementas detalhadas dos seus 11 componentes curriculares e a Instrução Normativa nº 01/2023 (Regime Escolar da AESP) - em uma intrincada dança com a Matriz Curricular Nacional (SENASA, 2014) e a robustez doutrinária do MABOM-CIURB (CBMMG, 2020), não apenas desvela um panorama complexo de intenções pedagógicas, mas também o formalismo estrutural que as encerra. Este escrutínio documental transcende a mera descrição, permitindo-nos discernir um currículo que, embora ostentando forças intrínsecas à sua concepção, clama por um alinhamento ainda mais incisivo com as competências e as peremptórias demandas operacionais contemporâneas do combate a incêndios estruturais urbanos.

4.1 Entre a Intenção Tyleriana e os Limites da Praxís Stenhouseana

A matriz curricular do CBCIU, que se desdobra em 11 componentes ao longo de 100 horas-aula intensivas em apenas duas semanas, espelha, em sua própria arquitetura, uma inequívoca intencionalidade. Quando Tyler (1949, p. 1) sublinha que “a primeira etapa para a construção de qualquer programa educacional é a definição clara dos objetivos que se deseja alcançar”, ele pavimenta o caminho para compreendermos o desdobramento do objetivo geral do CBCIU - “capacitar bombeiros militares do Estado do Ceará para exercerem [...] as funções específicas de combate à incêndio urbano, bem como busca e salvamento em ambientes sinistrados” (PAE) - em objetivos específicos que orientam a qualificação em técnicas de combate ofensivo, uso de equipamentos de proteção respiratória, manobras de salvamento e o combate em edificações verticais. A Instrução Normativa nº 01/2023 da AESP, ao detalhar a necessidade do PAE conter todas as informações sobre a ação educacional, desde a modalidade de ensino até os critérios de avaliação (Art. 17, I), parece solidificar esta perspectiva de uma racionalidade técnica na concepção curricular.

As ementas, que são as veias por onde pulsa o conteúdo programático, reforçam essa coerência formal. A disciplina Mudança de Paradigmas (5 h/a), por exemplo, surge como um portal para “conceitos contemporâneos que reformularam as estratégias e táticas de combate a incêndio urbano [...] e a ciência do fogo”. Esta não é uma mera introdução; é, antes, uma tentativa de reorientar o olhar do militar para a ciência que embasa a modernidade do combate, um imperativo para a formação administrada que Silva (2001, p. 43) descreve, onde o currículo “é concebido e implementado de forma a garantir a aquisição de competências específicas e pré-determinadas”.

Similarmente, a disciplina Dinâmica do Incêndio (10 h/a) mergulha nas profundezas da evolução do incêndio em comportamento e seus fenômenos extremos, temas que encontram um eco profundo e detalhado no MABOM-CIURB (CBMMG, 2020), em seu capítulo sobre os Fundamentos e Comportamento do Fogo. A convergência entre o currículo formal e a doutrina operacional robusta é, aqui, inquestionável.

Contudo, é na práxis, no embate da teoria com a realidade da sala de aula e do campo de instrução, que a densidade teórica se confronta com os limites temporais. A alocação de meras 5 horas para componentes curriculares como Mudança de Paradigmas e

Equipamentos de Proteção de Combate a Incêndio, em um contexto de intensa imersão, suscita uma reflexão crucial sobre a profundidade da abordagem. Se, como Young (2008) postula, buscamos o “conhecimento poderoso” – aquele que transcende o senso comum e capacita a análise crítica –, a compressão de temas tão complexos em cargas horárias exíguas pode comprometer a formação reflexiva em detrimento da mera transmissão de dados.

Ao conceber o currículo como “uma tentativa de comunicar os princípios essenciais e características de uma proposta educacional de tal forma que ela fique aberta ao escrutínio crítico e possa ser eficazmente traduzida na prática”, Stenhouse (1975, p. 4) nos impele a questionar se a rigidez de um regime escolar que define o planejamento acadêmico (Instrução Normativa nº 01/2023, Art. 14-17) permite a flexibilidade instrutiva necessária para essa tradução eficaz. As diretrizes da MCN (SENASA, 2014, p. 76), ao sugerirem 60 horas para a disciplina Combate a Incêndio e 30 horas para Ciências Aplicadas à Atividade Bombeiro Militar, são projetadas primariamente para a formação inicial. No contexto do CBCIU, que se configura como um curso de formação continuada para bombeiros militares já treinados, a fragmentação do tema combate a incêndio em múltiplos componentes de 10 horas pode, paradoxalmente, ser uma estratégia pedagógica eficaz. Essa modularidade permite um aprofundamento focado em aspectos específicos, revisando e atualizando o conhecimento de profissionais que já possuem uma base sólida. A análise, portanto, deve considerar se a carga horária dos elementos curriculares é otimizada para reforçar, expandir e refinar as competências existentes, em vez de construir um saber fundacional do zero. O desafio reside em como essa estrutura modular impede ou potencializa a reflexão sobre a prática, conforme proposto por Gimeno Sacristan (1975), levando os bombeiros a uma compreensão mais aprofundada das nuances de sua atuação em incêndios estruturais urbanos.

Como Novelino Barato (2002) indaga, a urgência do “saber-fazer” do bombeiro militar, já estabelecida na formação inicial, não pode suplantar a necessidade do “saber-porque” no contexto da formação continuada. Para profissionais já atuantes, o aprimoramento reside em transcender a mera execução de tarefas para se tornarem pensadores táticos, capazes de analisar e adaptar-se às múltiplas e complexas manifestações dos incêndios estruturais em ambientes urbanos, refinando suas intervenções com base em uma compreensão mais profunda dos fenômenos.

4.2 Alinhamento com as Competências Essenciais da Formação

A Matriz Curricular Nacional (Senasp, 2014), com seu detalhado Mapa de Competências Relacionadas às Tarefas Desenvolvidas pelos Bombeiros Militares - categorizadas em cognitivas, operativas e atitudinais - constitui um balizador inestimável. Neste cotejo, o CBCIU revela um alinhamento substancial com as competências operativas. Disciplinas como Equipamentos de Proteção de Combate a Incêndio, Combate Defensivo, Combate Ofensivo I e II, Busca e Salvamento em Incêndios e os Simulados e Exercícios Reais com Fogo buscam diretamente o desenvolvimento da capacidade de manusear equipamentos, aplicar técnicas de extinção e utilizar adequadamente o equipamento de proteção individual, conforme preconizado pela MCN (Q 8.3).

A enfática carga prática nos simulados emerge como uma força inegável, alinhada à Educação Baseada em Competências e à premente necessidade de um “saber-fazer” que Perrenoud (1999) descreve como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos para agir eficazmente em situações complexas. As ementas, ao detalhar exercícios de mobilidade e progressão com equipamentos completos, e o MABOM-CIURB (CBMMG, 2020), ao dedicar capítulos inteiros a Equipamentos de Proteção Individual e Respiratória (Cap. 2) e Materiais Básicos de Combate a Incêndio Urbano (Cap. 3), reforçam a materialização dessas competências no plano operacional.

As competências cognitivas também encontram seu espaço. A disciplina Dinâmica do Incêndio visa à compreensão dos conceitos fundamentais, dialogando com a necessidade de raciocínio espacial e visão sistêmica da MCN (Q 8.6). Por sua vez, a disciplina Estratégia e Tática no Combate a Incêndio capacita o discente a definir prioridades e organizar o cenário, o que se conecta intrinsecamente com a capacidade de planejamento e tomada de decisão da MCN (Q 8.6). O MABOM-CIURB (CBMMG, 2020), novamente, atua como o alicerce cognitivo, detalhando a Filosofia do Fogo e as Prioridades Táticas do Incidente.

Contudo, é na seara das competências atitudinais que emerge um desafio analítico mais sutil e profundo. A MCN (Senasp, 2014) elenca qualidades como capacidade de trabalhar sob pressão, manejo de estresse, controle emocional e trabalho em equipe - qualidades que, para um profissional como o bombeiro militar, transcendem o mero *soft skill* e adquirem um *status* de proficiência operacional

vital. Embora o CBCIU, por sua própria natureza imersiva e de simulação, promova indiretamente o desenvolvimento dessas atitudes, os documentos analisados não desvelam disciplinas ou conteúdos programáticos explicitamente dedicados à reflexão teórica ou ao treinamento aprofundado dessas competências psicossociais. A Matriz Curricular Nacional (Senasp, 2014) demonstra o reconhecimento de sua importância, algo que parece carecer de formalização no CBCIU.

A lacuna identificada não reside na ausência da prática, mas na insuficiente teorização e sistematização do desenvolvimento dessas competências. Se o MABOM-CIURB (CBMMG, 2020), em seu Capítulo 8 sobre Salvamento em Incêndio, discute a Filosofia do Risco versus Benefício, é porque essa tomada de decisão exige um profundo manejo atitudinal e emocional, o que Pegorini (2012) nos lembra ser fundamental na política de formação profissional, que não pode se restringir apenas ao técnico, mas deve abranger a integralidade do ser.

É aqui que a perspectiva de Kirkpatrick (2006) - e a aplicação de seu modelo de quatro níveis de avaliação, amplamente difundida por Roy (2018) no contexto do design instrucional - se torna não apenas relevante, mas imperativa. Para além da reação dos alunos e da aprendizagem de técnicas (Nível 1 e 2), a verdadeira proficiência, especialmente em um contexto militar de alto risco, exige a avaliação do comportamento no campo de atuação (Nível 3) e, posteriormente, dos resultados operacionais (Nível 4). A ausência de uma explicitação de como o CBCIU avalia a internalização dessas atitudes psicossociais, e como essa avaliação se traduz em um impacto mensurável na proficiência operacional, representa uma área crítica para o aprimoramento curricular.

Como Ciavatta (2007, p. 110) adverte, “é preciso ir além da competência como adaptação ao mercado, buscando a competência como ferramenta de emancipação”. No contexto do bombeiro militar, essa emancipação se traduz na capacidade de operar com discernimento, ética e resiliência em meio ao caos, e não apenas na replicação de técnicas.

4.3 Desafios Estruturais Urbanos Contemporâneos

A contemporaneidade impõe ao combate a incêndios estruturais urbanos uma complexidade que ultrapassa as técnicas tradicionais. A análise das problemáticas inerentes a incêndios em edificações altas

(Duarte; Ono; Silva, 2021) serve como um alerta e uma radiografia vívida das demandas operacionais em ambientes verticalizados e edificações complexas. Essa perspectiva nos confronta com os problemas específicos como a localização do fogo, o acesso ao edifício e ao pavimento incendiado (p. 30), o controle da expansão de fumaça e gases quentes (p. 33), a dinâmica do calor (p. 36), os riscos à vida (p. 60), a propagação do incêndio (p. 68) e todas as nuances de logística e coordenação em estruturas que desafiam o treinamento convencional. O MABOM-CIURB (CBMMG, 2020) corrobora essa complexidade com capítulos como “Critérios a serem Adotados para Avaliação de Danos em Estruturas de Concreto Armado Atingidas por Incêndio” (Cap. 15), diretamente aplicável ao foco estrutural.

Ao confrontar os conteúdos programáticos do CBCIU com a acuidade do MABOM-CIURB e a perspicácia da análise de Duarte, Ono e Silva (2021), emergem oportunidades claras para aprimorar a explicitação de como o curso prepara o bombeiro militar para esses cenários de alta complexidade. Embora a disciplina Dinâmica do Incêndio aborde fenômenos extremos, a profundidade sobre novas tecnologias em edificações - um vetor crucial das demandas atuais e um ponto nevrálgico para o alinhamento com a NFPA 1001 (2021) - poderia demandar maior proeminência, talvez como um componente curricular autônomo.

A valorização do MABOM-CIURB (CBMMG, 2020) como referência bibliográfica primária é, sem dúvida, um baluarte para a uniformidade doutrinária. No entanto, a mera citação de referências como as da NFPA nas ementas, sem uma integração mais ativa na discussão pedagógica, pode indicar uma oportunidade perdida de aprofundar o diálogo com padrões internacionais e suas implicações táticas e tecnológicas. Para um currículo que se pretenda dinâmico, como defende Stenhouse (1975), a capacidade de incorporar inovações tecnológicas e as melhores práticas é um imperativo, não uma opção.

A instrução normativa nº 01/2023, ao advogar pelo binômio teoria e prática e pelo aprofundamento dos conhecimentos com base nos princípios educacionais e éticos (Art. 6º, II e III), estabelece a base para esta contínua atualização. O desafio é transpor esses princípios em metodologias que não apenas transmitam técnicas, mas que incitem a capacidade crítica e adaptativa, formando um bombeiro militar que não apenas reage, mas que antecipa e inova, conforme a própria doutrina do MABOM-CIURB (CBMMG, 2020) e as lições extraídas das problemáticas reais de incêndios em edificações (Duarte; Ono; Silva,

2021). Esta é a verdadeira formação administrada que Silva (2001) nos instiga a pensar, aquela que de fato prepara o profissional para as complexidades da realidade, e não apenas para um mundo idealizado de desafios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação minuciosa empreendida sobre o CBCIU, ao confrontar seus documentos regulatórios com a Matriz Curricular Nacional e a robustez do MABOM-CIURB, desvela um currículo que, em sua essência, possui uma arquitetura formal notavelmente sólida e objetivos metodicamente delineados. Este panorama reflete, sem sombra de dúvida, o inabalável compromisso da AESP com a capacitação técnica e doutrinária dos bombeiros militares.

A estrutura do curso, que se desdobra em 11 componentes curriculares e 100 horas-aula de imersão intensiva, testifica uma preocupação visceral com a proficiência operacional, especialmente no domínio das habilidades técnicas de combate e salvamento em edificações urbanas, em plena consonância com a doutrina cristalizada no MABOM-CIURB (CBMMG, 2020). O eco da Educação Baseada em Competências ressoa neste esforço incessante de desenvolver os saberes, o saber-fazer e o saber-ser que constituem a espinha dorsal do profissional em campo. Gaete-Quezada (2017, p. 45), em sua perspectiva, nos lembra que a EBC “[...] procura garantir que os estudantes desenvolvam os saberes, saber-fazer e saber-ser que lhes permitam um desempenho exitoso no mundo laboral”, e para o bombeiro militar, esse mundo laboral é, por vezes, um campo de batalha implacável.

Contudo, ao fazer um mergulho com maior profundidade, confrontando a concepção curricular com o denso arcabouço teórico, as exigências da MCN e a paisagem em constante mutação dos incêndios estruturais contemporâneos, percebe-se que este currículo, embora exibindo pontos de excelência, também revela oportunidades estratégicas para um aprimoramento que transcendia o mero ajuste formal. A densidade do conteúdo, comprimida em um período tão concentrado - com componentes de apenas 5 horas-aula para temas tão cruciais como as disciplinas Mudança de Paradigmas ou Equipamentos de Proteção -, levanta a séria questão de que a profundidade da discussão e da reflexão crítica pode ser severamente limitada.

Este aspecto contrasta flagrantemente com a riqueza de detalhes e a fundamentação teórica que o MABOM-CIURB e os estudos sobre incêndios em edificações altas (Duarte; Ono; Silva, 2021) oferecem, indicando uma potencial desarmonia entre o tempo alocado e a complexidade epistemológica exigida por uma formação de tal calibre. Em sua argúcia, Tadeu (1995, p. 18), nos adverte que “o currículo não é inocente; é um campo de disputa de poder e de significado”, e, nesse contexto, a alocação de tempo é, em si, uma declaração tácita sobre quais significados são priorizados e quais são relegados a uma superficialidade inaceitável para uma profissão que lida com a salvaguarda da vida.

É neste ponto que a reflexão sobre a necessária expansão e otimização do currículo se faz premente. Há, inegavelmente, um espaço fértil para a formalização e o aprofundamento de temas emergentes, sempre com um olhar atento à doutrina e à especialização. Tendo em vista que o CBCIU se concentra no combate a incêndios estruturais urbanos, e que temáticas como intervenção especializada em produtos perigosos (PP) e combate avançado em edificações muito altas são objeto de outros cursos de formação continuada, o desafio para o CBCIU reside em fortalecer a capacidade de resposta imediata do bombeiro militar aos riscos inerentes a incêndios estruturais, focando na sua segurança e na eficiência tática dentro do seu escopo.

A MCN (SENASA, 2014) prevê formações específicas para intervenções com produtos perigosos, reconhecendo sua complexidade e a necessidade de especialização apartada, não sendo este o papel do CBCIU. Entretanto, a realidade operacional do combate a incêndios estruturais urbanos, como nos advertem Duarte, Ono e Silva (2021) ao detalharem a complexidade das edificações modernas, aponta para a quase certeza de que um bombeiro militar se deparará com a presença de riscos associados a materiais em combustão em ambientes estruturais que exigem reconhecimento e ações de segurança da guarnição.

A omissão de um módulo explícito, ainda que introdutório, sobre a identificação e os riscos primários associados a novos materiais construtivos e de acabamento e seus comportamentos ao fogo em edificações representa uma lacuna que pode comprometer a segurança inicial da equipe - um paradoxo inaceitável para uma formação que se arroga a proficiência operacional. A formação administrada, discutida

por Silva (2001), para ser verdadeiramente eficaz, precisa dialogar com o cenário real, e não se limitar à compartmentalização pedagógica idealizada.

Mais premente ainda se mostra a necessidade de uma exploração sistemática e formal das competências psicosociais, tais como a tomada de decisão sob estresse, o controle emocional e o manejo de crise. Embora intrinsecamente desenvolvidas nas intensas práticas de simulação, estas qualidades ainda carecem de uma abordagem cognitiva e atitudinal sistemática no currículo formal, mesmo que magistralmente mapeadas pela MCN. A urgência da formação do bombeiro militar não pode, como bem sinaliza Novelino Barato (2002), inclinar-se unilateralmente para os saberes do trabalho meramente operacionais, negligenciando a base de reflexão e consciência crítica que permite ao militar ir além da mera execução.

A formação continuada do bombeiro militar para o combate a incêndios em edificações urbanas complexas é de suma importância, conforme amplamente documentado por Duarte, Ono e Silva (2021). Mesmo em estruturas que não se qualificam como “altas” para cursos de especialização, persistem problemáticas desafiadoras de acesso, propagação e logística. Essa realidade clama por uma correspondência curricular que aborde, com maior especificidade e profundidade, a preparação do militar para esses desafios singulares, exigindo o desenvolvimento de um saber-pensar estratégico que transcenda o saber-fazer meramente técnico.

Diante deste cenário, e em consonância com o espírito de aprimoramento contínuo e a seriedade exigida pela formação militar, vislumbra-se um conjunto de direções estratégicas para a matriz curricular do CBCIU. Uma revisão cuidadosa da distribuição da carga horária mostra-se necessária, não para meramente adicionar disciplinas, mas para reestruturar o tempo-aula, permitindo uma imersão mais profunda na ciência do fogo, nas tecnologias construtivas emergentes e nos desafios específicos do ambiente edificado. Esta reorganização temporal permitiria que o militar não apenas aprenda a técnica, mas compreenda o porquê e o como de sua aplicação, fomentando a aprendizagem transformadora que Mezirow (2000, p. 7) descreve como a “reestruturação das estruturas de referência problemáticas”. O conhecimento poderoso de Young (2008) só é verdadeiramente forjado quando o tempo pedagógico permite sua sedimentação e problematização crítica.

Para além da reestruturação, a inserção de novos e essenciais núcleos de conhecimento se impõe. Uma disciplina dedicada à psicologia aplicada à emergência e gestão do estresse operacional, de caráter teórico-prático, seria um pilar para abordar as reações humanas sob pressão, estratégias de manejo do estresse e tomadas de decisão em cenários críticos, formalizando e aprofundando as competências atitudinais da MCN. Da mesma forma, um módulo focado no reconhecimento de riscos associados a novos materiais e sistemas construtivos em edificações urbanas seria um investimento direto na segurança da guarnição e na inteligência da resposta inicial, operando no nível de consciência situacional, crucial para o combate a incêndios estruturais. Por fim, uma disciplina de análise pós-ocorrência e lições aprendidas (debriefing estruturado), calcada na riqueza de casos como os apresentados por Duarte, Ono e Silva (2021), fomentaria a cultura da reflexão sobre a prática, permitindo que a visão de Stenhouse (1975) do currículo como uma hipótese a ser testada seja vivenciada, consolidando o aprendizado e transformando a experiência em doutrina.

Em vez de uma simples redução ou retirada de disciplinas, a sugestão reside em uma otimização e articulação curricular que identifique sobreposições e temas passíveis de integração sinérgica. Se, porventura, parte do conteúdo de manobras básicas de equipamentos for excessivamente repetitiva, esta poderia ser condensada, liberando espaço para módulos mais complexos e desafiadores. Essa reengenharia curricular buscaria uma “curvatura da vara” pedagógica, na perspectiva de Saviani (2005), ajustando-a para maximizar o aprendizado e o aprofundamento, evitando a superficialidade que a fragmentação excessiva pode gerar.

Finalmente, urge um enriquecimento das metodologias de ensino e avaliação. Isso implica reforçar a aplicação de metodologias ativas, como estudos de caso complexos - inspirados nas experiências de Duarte, Ono e Silva (2021) - e simulações de alta fidelidade com debriefings estruturados, alinhando-se à andragogia de Knowles (1984). O modelo de Kirkpatrick (2006) deve ser intrínseco a essa avaliação, medindo não apenas o que se aprende (Nível 2), mas como o bombeiro militar se comporta em cenários simulados e reais (Nível 3), e qual o impacto na eficácia operacional (Nível 4), garantindo que a competência seja mais do que um termo da moda, mas uma realidade mensurável no campo. Por assim dizer, Silva (2001) nos recorda que o

design instrucional moderno não se dissocia da avaliação contínua da efetividade da formação.

Estas não são meros ajustes pedagógicos; representam um investimento estratégico na excelência doutrinária e na proficiência inabalável do bombeiro militar do CBMCE. Capacitá-los não apenas para executar técnicas, mas para atuar com discernimento crítico, resiliência e adaptabilidade diante dos complexos desafios da segurança pública em ambientes edificados, é o legado que este estudo, embasado nos documentos institucionais e na doutrina operacional, almeja deixar, reverberando positivamente na segurança e na confiança de toda a população cearense. A formação do bombeiro militar é uma contínua obra em progresso, e o diálogo perene entre a academia, a doutrina e a experiência em campo é a sua seiva vital, capaz de moldar não apenas currículos, mas a própria essência de um profissional que arrisca a vida para corporificar o lema institucional: Vidas Alheias e Riquezas Salvar!

6 REFERÊNCIAS

- CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho e a educação:** a formação humana para além do capital. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE MINAS GERAIS. **Manual de Bombeiros Militar:** combate a incêndio urbano. 1^a Edição. Belo Horizonte, MG: CBMMG, 2020.
- DUARTE, Rafael B.; ONO, Ricardo; SILVA, Sérgio B. da. **Problemática de incêndio em edifícios altos.** São Paulo: Ed. do Autor, 2021.
- GAETE-QUEZADA, Ricardo. **Educação por competências:** uma abordagem integradora. Curitiba: Appris, 2017.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **El currículum:** una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1975.
- KAHNEMAN, Daniel. **Pensar, rápido e devagar.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- KIRKPATRICK, James D.; KIRKPATRICK, Wendy K. **Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation.** Alexandria, VA: ASTD Press, 2006.
- KNOWLES, Malcolm S. **O aprendiz adulto:** uma espécie negligenciada. Houston: Gulf Publishing Company, 1984.
- MEZIROW, Jack (Ed.). **Learning as transformation:** critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública.** Brasília, DF, 2014.

NATIONAL FIRE PROTECTION ASSOCIATION. **NFPA 1001:** standard for fire fighter professional qualifications. Quincy, MA: NFPA, 2021.

NOVELINO BARATO, Jarbas. **Educação Profissional:** Saberes do Ócio ou Saberes do Trabalho? São Paulo: Editora Senac, 2002.

PEGORINI, Diana Gurgel. **Fundamentos da educação profissional:** política, legislação e história. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROY, Apurva. **Kirk Patrick Model of Instructional Designing:** Instructional Designing 101. Kindle Edition, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1975.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago: University of Chicago Press, 1949.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

YOUNG, Michael F. D. **Bringing knowledge back in:** from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge, 2008.

Data da submissão: 11.10.2025.

Data da aprovação: 05.11.2025.

Ecossistema Educacional em Segurança Pública: Desafios e Perspectivas para o Paradigma *Onlife*

Public Safety Educational Ecosystem: Challenges and Perspectives for the Onlife Paradigm

Maria da Soledade Cardoso Landim Batista¹

Evania Santos Assunção Motta²

Railana Berenice Amoras Oliveira³

RESUMO

O estudo insere-se no contexto da educação em segurança pública e teve como objetivo investigar de que forma a atuação da Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP), enquanto ecossistema educacional, pode se consolidar em um modelo *onlife* capaz de ampliar a abrangência, a flexibilidade e a interatividade das ações formativas direcionadas aos profissionais do Sistema Único de Segurança Pública (Susp), diante do desafio de integrar iniciativas educacionais e fortalecer a interoperabilidade institucional. Utilizou-se o método de pesquisa documental, fundamentado no exame do arcabouço normativo e estratégico da DEP, de suas iniciativas educacionais, da articulação institucional e do papel da Matriz Curricular Nacional (MCN) como instrumento de integração desse organismo. Os resultados indicam

¹ Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEBA), com ênfase em Educação, Currículo e Processos Tecnológicos; MBA em Gestão e Governança em Segurança Pública pela Universidade de Brasília (UnB); Especialista em Segurança Pública (PMBA/UNEBA), Estudos Linguísticos e Literários (UFBA) e Relações Públicas com ênfase em Ouvidoria (UNEBA); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Salvador (Unifacs). Major da Polícia Militar da Bahia. Atua na Coordenação Pedagógica da Diretoria de Ensino e Pesquisa da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), com foco em projetos educacionais para o Sistema Único de Segurança Pública (Susp).

² Mestranda em Direitos Humanos com ênfase em Segurança Pública no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGIDH) da Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2011. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFBA em 2013 e MBA em Gestão de Projetos pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz/Universidade de São Paulo (USP) em 2020. Atua na Coordenação Pedagógica da Secretaria Nacional da Segurança Pública (Senasp), vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), onde lidera iniciativas que integram práticas pedagógicas com políticas de segurança pública.

³ Mestranda em Direitos Humanos com ênfase em Segurança Pública do Núcleo e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos Universidade Federal de Goiás. É Oficial de Polícia Civil do Estado do Amapá há 32 anos.

que a DEP apresenta maturidade institucional e fundamentos sólidos para evoluir de um conjunto de ações formativas para uma arquitetura educacional em rede. Conclui-se que a consolidação do modelo *onlife* depende menos da criação de novas iniciativas e mais da articulação estratégica dos processos já existentes, apoiada em mecanismos de governança e interoperabilidade, tendo como principal contribuição a proposição de um *framework* para orientar a consolidação do ecossistema educacional *onlife* e o aprimoramento das políticas de formação do Susp.

Palavras-chave: educação em segurança pública; ecossistema educacional; modelo *onlife*; formação continuada; inovação educacional.

ABSTRACT

The study is set in the context of public safety education and aimed to investigate how the work of the Directorate of Teaching and Research (DEP), as an educational ecosystem, can be consolidated into an *onlife* model capable of expanding the scope, flexibility, and interactivity of training actions directed at professionals of the Unified Public Safety System (SUSP), in light of the challenge of integrating educational initiatives and strengthening institutional interoperability. The study employed a documentary research method, based on the examination of the normative and strategic framework of the DEP, its educational initiatives, institutional coordination, and the role of the National Curriculum Matrix (MCN) as an instrument for integrating this body. The results indicate that the DEP demonstrates institutional maturity and solid foundations to evolve from a set of training actions into a networked educational architecture. It is concluded that the consolidation of the *onlife* model depends less on the creation of new initiatives and more on the strategic coordination of existing processes, supported by governance and interoperability mechanisms, with its main contribution being the proposition of a framework to guide the consolidation of the *onlife* educational ecosystem and the improvement of training policies of the Susp.

Keywords: public security education; educational ecosystem; *onlife* model; continuing education; educational innovation.

1 INTRODUÇÃO

As ações educacionais no contexto da segurança pública têm passado por transformações significativas nos últimos anos, especialmente diante dos desafios impostos pelo enfrentamento à violência e criminalidade no Brasil. Nesse contexto, é fundamental

buscar estratégias inovadoras que possam impulsionar a capacitação contínua dos profissionais do Sistema Único de Segurança Pública (Susp), promovendo práticas formativas mais integradas e dinâmicas. Nesse sentido, este estudo trata da atuação da Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP), da Secretaria Nacional da Segurança Pública (Senasp), estrutura vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), enquanto ecossistema educacional que organiza, integra e potencializa as ações formativas voltadas aos profissionais do Susp.

Esse ecossistema se manifesta pelo planejamento, execução, monitoramento e avaliação de ações educacionais presenciais e a distância. Entre elas, estão previstos: os cursos de formação inicial e continuada; os programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, ofertados pela Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renaesp), em parceria com instituições de ensino superior (IES); além de webinários, seminários, *workshops*, oficinas e publicações científicas..

Destacam-se também as iniciativas de capacitação continuada, realizadas em cooperação com instituições públicas e do terceiro setor, em âmbito nacional e internacional, bem como ações vinculadas ao Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), como a Bolsa-Formação, tecendo uma rede de conhecimento que conecta diferentes forças policiais, instituições de ensino e pesquisa, gestores públicos e especialistas em âmbito nacional.

Somente em 2024, 239.115 profissionais da segurança pública foram capacitados, sendo 8.591 em cursos presenciais e 230.524 na modalidade a distância (EaD)⁴. Nesse mesmo ano, também foram realizados cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais no âmbito da Renaesp, reforçando o compromisso institucional com a formação continuada e a qualificação técnica dos profissionais do Susp.

Mas, apesar dos avanços, ainda é possível ampliar o alcance, a flexibilidade e a interação das ações educacionais em segurança pública, evoluindo a atual configuração para um modelo de ecossistema educacional *onlife*, no qual as fronteiras entre o presencial e o digital

⁴ Dados extraídos dos relatórios consolidados de 2024 da Comissão Permanente de Políticas de Educação para os Profissionais de Segurança Pública da Senasp/MJSP.

se tornam mais fluídas, possibilitando que a aprendizagem ocorra cada vez mais de forma contínua, cooperativa e conectada em rede.

Nesse sentido, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que forma a atuação da DEP, enquanto ecossistema educacional, pode se consolidar em um modelo *onlife* capaz de ampliar a abrangência, flexibilidade e a interatividade das ações formativas em segurança pública?

Diante do problema de pesquisa, este estudo parte do pressuposto de que a atuação da DEP, enquanto ecossistema educacional no contexto da segurança pública, possui potencial de evolução para um modelo *onlife*, integrando de forma permanente e articulada as dimensões presencial, digital e situacional.

Sendo assim, a relevância deste estudo reside na contribuição para o fortalecimento das ações educacionais em segurança pública, ao identificar os desafios e perspectivas para a implantação de um paradigma educativo *onlife*, que fomente a efetivação de uma nova ecologia de aprendizagem contínua, dinâmica e flexível, promovendo a interação de forma síncrona e assíncrona entre diferentes atores, instituições e modalidades de formação, aproveitando as tecnologias digitais sem perder a riqueza das práticas presenciais.

Dessa forma, aponta-se como objetivo geral da pesquisa compreender como a atuação da DEP, enquanto ecossistema educacional, pode se consolidar em um modelo *onlife*, possibilitando a ampliação da abrangência, flexibilidade e interatividade das ações formativas em segurança pública. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- analisar as estratégias atuais de planejamento, execução e avaliação das ações formativas promovidas pela DEP;
- avaliar a articulação entre os diferentes atores e modalidades de aprendizagem no âmbito do ecossistema educacional em segurança pública;
- identificar o papel da MCN na integração e operacionalização de conteúdos, competências e metodologias em um modelo *onlife*; e
- propor diretrizes que favoreçam maior flexibilidade, conectividade e continuidade nos processos de aprendizagem voltados aos profissionais do Susp.

Para tanto, o estudo foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da pesquisa documental (Lüdke; André, 2022), o que possibilitou a análise crítica e interpretativa de materiais institucionais relacionados às ações formativas em segurança pública. O *lócus* da investigação correspondeu à Diretoria de Ensino e Pesquisa, da Secretaria Nacional de Segurança Pública, vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, considerada referência na organização das políticas educacionais voltadas aos profissionais do Susp em âmbito nacional. Os dados foram acessados por meio da análise documental de normativas, relatórios institucionais, materiais pedagógicos e referenciais curriculares, especialmente a MCN. Como procedimentos de análise, utilizou-se a técnica dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2013), a partir da qual foi possível identificar categorias temáticas (Minayo, 2011), que evidenciam padrões, tensões e potencialidades para a consolidação de um modelo educacional *onlife* no contexto da segurança pública.

Para sustentar o percurso investigativo adotado, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: a parte 2 apresenta o referencial teórico, discutindo os conceitos de ecossistemas educacionais, educação *onlife* e a Matriz Curricular Nacional. Na sequência, a parte 3 detalha os procedimentos metodológicos, contemplando o desenho da pesquisa, universo, instrumentos de coleta e critérios de análise. Em seguida, a parte 4 expõe e discute os resultados da pesquisa, identificando avanços, limites e possibilidades de evolução do ecossistema educacional. Por fim, as considerações finais sintetizamos principais achados, propondo diretrizes para a consolidação do modelo *onlife* e apontando contribuições para as políticas educacionais em segurança pública.

2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS PARA UM MODELO *ONLINE* EM SEGURANÇA PÚBLICA

O referencial teórico deste estudo busca oferecer os fundamentos conceituais necessários para compreender como a atuação da DEP, enquanto ecossistema educacional, pode evoluir para um modelo *onlife* na formação profissional em segurança pública. Para tanto, a seção está organizada em três momentos: o primeiro discute o conceito de ecossistema educacional e suas implicações para a formação, destacando a necessidade de um arranjo sistêmico que conecte atores, modalidades e instituições; o segundo analisa a educação *onlife*, explorando seu potencial para superar as fronteiras entre o presencial

e o digital, promovendo uma ecologia de aprendizagem contínua, conectada e em rede; e o terceiro aborda a MCN como fundamento teórico-metodológico e dispositivo estratégico para a consolidação do modelo *onlife*, evidenciando suas potencialidades e limites na integração das ações formativas do Susp.

2.1 Ecossistemas Educacionais

No cenário contemporâneo de rápidas e profundas transformações, cujos efeitos gerais produzem reflexos nas dimensões social, política, econômica, cultural e tecnológica da convivência humana, torna-se indispensável repensar os processos educacionais sob novas perspectivas analíticas. Tal necessidade decorre também da aceleração das dinâmicas de produção, disseminação e aplicação do conhecimento, que rompam com modelos lineares e compartmentalizados de ensino e evidenciem a complexidade, a interdependência e a fluidez próprias da sociedade contemporânea (Morin, 2000; Castells, 1999).

Nesse contexto, torna-se urgente conceber arranjos mais flexíveis, integrados e dinâmicos de arquitetura educacional⁵, capazes de responder às demandas emergentes, promovendo a transversalidade de temáticas interdisciplinares, como a dos Direitos Humanos, conforme orienta a MCN, favorecendo a aprendizagem contínua em ecossistemas cada vez mais conectados (Lévy, 1999).

A ideia de ecossistema educacional remete a um organismo no qual diferentes elementos se relacionam de maneira interdependente, em equilíbrio dinâmico e constante transformação. No contexto educacional, isso significa que os processos formativos não se restringem a instituições formais, mas abrangem também uma diversidade de atores, espaços, estratégias e recursos (digitais e analógicos), que se articulam para promover o desenvolvimento integral do indivíduo (Moreira, 2018).

⁵ Entendendo o conceito de arquitetura educacional como um arranjo estrutural e sistêmico que organiza, articula e interliga componentes, processos e diretores do campo educacional de forma integrada e dinâmica. Essa arquitetura vai além de um modelo estático ou fragmentado, propondo-se a operar em sintonia com a complexidade e a interdependência própria dos ecossistemas educacionais contemporâneos, em que múltiplas dimensões e saberes circulam e se transformam continuamente.

Nesse sentido, mais do que a soma de suas partes, um ecossistema educacional configura-se como um arranjo que possibilita a aprendizagem contínua, integrada e flexível, favorecendo a inovação pedagógica e tecnológica. Ao adotar essa visão ecológica da aprendizagem na qual os seus componentes (atores, relações, saberes, espaços e recursos educacionais) interagem e se conectam, busca-se ampliar e fortalecer os ambientes de convivência, como extensão e expansão do próprio processo ensino-aprendizagem.

Assim, essa abordagem promove a transversalidade temática e o desenvolvimento de competências para promoção de uma cidadania crítica e participativa, conforme destacam Morin (2000), Perrenoud (2018) e Lévy (1999). Em consequência, essa concepção exige um entendimento do ecossistema educacional como modo de funcionamento das estruturas dos processos formativos para que suportem a complexidade e fluidez própria das práticas de ensino-aprendizagem em um mundo interconectado e em constante transformação.

Essa perspectiva amplia as relações para além da interação tradicional entre professor e discente, incorporando diferentes ambientes e zonas de aprendizagem, dentro e fora do espaço escolar, consolidando uma geografia educativa mais abrangente. Nesse contexto, os ecossistemas educacionais fornecem uma base interpretativa significativa para compreender o papel da DEP, como elemento articulador das políticas públicas de formação em segurança pública em âmbito nacional.

É, pois, necessário repensar o paradigma educacional, pensando para além das chamadas "literacias fundacionais", que representam, cada vez mais, apenas um ponto de partida para o desenvolvimento de competências mais complexas e adaptadas ao que é esperado dos cidadãos do novo milênio. E é necessário operar uma (r)EDUvolution, passando de uma Educação dos Conteúdos para uma Educação de Competências, uma (r)EDUvolution que nos permita sair da (des) aprendizagem típica dos feudos de conhecimento, criando alternativas aos modelos pedagógicos tradicionais, construindo dinâmicas que operem microevoluções e debilitem esse sistema conservador (Moreira, 2018, p. 10).

Ao promover a integração de ações, recursos e saberes, a DEP fortalece a capacidade de planejamento, implementação e avaliação das iniciativas formativas em todo o Susp, transcendendo o papel de

mero transmissor de conteúdo, para atuar como um nó estratégico de integração da rede de conhecimentos em segurança pública (Johnson, 2011), de modo a potencializar a formação profissional e consolidar uma cultura institucional de aprendizagem contínua e permanente.

Essa articulação se concretiza em iniciativas como cursos presenciais e a distância, programas de pós-graduação (Renaesp), webinários, seminários, oficinas, produções científicas (revistas), programas de capacitação continuada, acordos de cooperação técnica, nacionais e internacionais, além de parcerias com setores público, privado e terceiro setor (ONGs), incluindo programas como o Pronasci (Bolsa-Formação).

Portanto, compreender a formação em segurança pública como um ecossistema educacional permite reconhecer sua complexidade, heterogeneidade e capilaridade institucional. Contudo, essa concepção se transforma quando inserida na realidade digital contemporânea, marcada pela integração crescente entre experiências físicas e virtuais. Esse cenário abre espaço para refletir sobre a noção de educação *onlife*, que redefine os modos de aprender, ensinar e interagir, e constitui o próximo eixo conceitual desta análise.

2.2 Educação *Onlife*

A segunda dimensão conceitual refere-se à noção do *onlife*, proposta por Floridi (2015), em que o autor afirma: “[w]e decided to adopt the neologism ‘onlife’ [...] to refer to the new experience of a hyperconnected reality, where it no longer makes sense to ask whether one is online or offline” (Floridi, 2015, p. 1)⁶. Essa perspectiva evidencia a experiência contemporânea em que as fronteiras entre o físico e o digital tornam-se progressivamente indistintas, constituindo um ambiente híbrido no qual interações humanas, sociais e profissionais se desenvolvem de maneira contínua e interconectada. Viver em um contexto *onlife* significa habitar um espaço em que o virtual e o real não podem ser pensados de forma dicotômica, mas sim como dimensões complementares de uma mesma ecologia existencial e cognitiva.

⁶ Tradução livre: “Decidimos adotar o neologismo ‘onlife’ [...] para nos referirmos à nova experiência de uma realidade hiperconectada, na qual já não faz sentido perguntar se alguém está *online* ou *offline*”.

Ao transpor o conceito *onlife* para o contexto educacional, portanto, surge a necessidade de superar a tradicional dicotomia entre “presencial” e “a distância”, reconhecendo que a aprendizagem ocorre simultaneamente em múltiplos níveis que se sobrepõem e se integram.

Nesse sentido, o processo formativo se desdobra em três dimensões principais:

- **Presencial:** compreendida como o espaço do contato direto e da interação síncrona;
- **Digital:** abrange o ambiente da conectividade, da flexibilidade e dos recursos tecnológicos; e
- **Situacional:** o campo da aplicação prática e da vivência do conhecimento em contextos reais de trabalho.

Figura 1 – As dimensões do Aprendizado *Onlife*.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Assim, a verdadeira aprendizagem *onlife* emerge não da existência isolada dessas dimensões (presencial, digital e situacional), mas de sua contínua integração, consolidando um ecossistema de formação híbrido e permanente.

No ecossistema educacional da segurança pública, em âmbito federal, o paradigma *onlife* ganha especial relevância. Os processos formativos já não se limitam a espaços físicos ou períodos determinados, mas se expandem em um ecossistema hiperconectado, no qual conhecimentos, práticas e valores circulam de maneira integrada. Essa dinâmica possibilita que ações de formação transcendam unidades isoladas, integrando diferentes instituições do Susp e fortalecendo a capacidade institucional de promover aprendizado contínuo, conectado e alinhado às demandas de uma rede nacional de segurança pública.

Essa configuração resulta em uma ecologia de aprendizagem contínua, conectada e híbrida, que promove o desenvolvimento de competências críticas, autonomia e reflexão ética nos profissionais, preparando-os para atuar de maneira consciente em cenários complexos e de alta relevância social. Dessa forma, a educação *onlife* não apenas assegura a atualização constante, mas também favorece a construção de habilidades relacionais, cognitivas e operacionais, essenciais para a tomada de decisão e a atuação efetiva em situações críticas.

A atuação da DEP, entendida no marco de um ecossistema educacional aplicado à segurança pública, revela o potencial de evolução para um modelo *onlife*, no qual as dimensões presencial, digital e situacional se integram de forma permanente e articulada por meio da MCN, que orienta, padroniza e operacionaliza as ações formativas no Susp.

2.3 A Matriz Curricular Nacional (MCN) no Ecossistema Educacional em Segurança Pública: Desafios para o Paradigma *Onlife*

A MCN configura-se como um referencial teórico-metodológico que orienta o processo de formação inicial e continuada dos profissionais de segurança pública no Brasil, direcionando as ações educacionais da Senasp e das instituições formadoras vinculadas ao Susp. Desde sua primeira versão, apresentada em 2003, a MCN assumiu a função de instrumento de integração pedagógica, capaz de articular diferentes corporações (Polícias Militares e Civis, Corpos de Bombeiros Militares

e demais forças de segurança) em torno de um núcleo comum de competências, valores e práticas educativas (Brasil, 2021).

Em seus vinte e dois anos de existência, a MCN apresenta uma trajetória marcada por um processo histórico de construção coletiva, revisões metódicas e amplos debates técnicos e políticos, o que lhe confere um caráter dinâmico e responsivo às transformações sociais e institucionais no campo da segurança pública. Em 2005, a Matriz incorporou as Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública e a Malha Curricular, consolidando uma proposta de formação integrada, pautada em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Entre 2005 e 2008, os seminários regionais Matriz Curricular em Movimento, realizados em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, fomentaram reflexões sobre a transversalidade dos direitos humanos, as práticas pedagógicas e a intencionalidade no planejamento educacional, fortalecendo a MCN como instrumento de política pública educacional orientada pelos direitos humanos.

A versão de 2014, fruto de um amplo processo avaliativo conduzido entre 2010 e 2012, manteve a estrutura dos eixos articuladores e áreas temáticas originais, mas ampliou seu escopo para incluir competências profissionais derivadas dos perfis profissiográficos, uma nova malha curricular adaptada às especificidades das corporações e diretrizes pedagógicas atualizadas. Com isso, consolidou-se como um pilar normativo e epistemológico do ecossistema educacional da segurança pública brasileira, orientando currículos, programas e projetos de formação em consonância com os princípios da aprendizagem significativa, da educação em direitos humanos e da integração federativa (Brasil, 2021).

Contudo, é importante destacar que a Matriz se encontra atualmente em processo de reformulação, conduzido pela Senasp por meio da DEP, justamente para incorporar novas perspectivas pedagógicas e tecnológicas que dialoguem com os desafios da contemporaneidade. A versão vigente, elaborada em 2014, ainda não incorporava de forma explícita as demandas de uma educação *onlife*. Essa lacuna evidencia a necessidade de atualização dos referenciais teórico-metodológicos da MCN, de modo a contemplar a formação em ambientes híbridos, conectivos e colaborativos, compatíveis com o cenário atual da sociedade da informação.

Nesse sentido, compreender a MCN à luz do paradigma *onlife*, proposto por Luciano Floridi (2015), implica reconhecer que o processo educativo, especialmente no campo da segurança pública, desenvolve-se em um ecossistema híbrido e interconectado, no qual o ensino e a aprendizagem transcendem os limites do presencial. A cultura digital, a inteligência artificial e os ambientes virtuais de aprendizagem redefinem os modos de interação, de produção de conhecimento e de exercício profissional, exigindo da nova MCN uma arquitetura curricular flexível, tecnológica e ética, voltada à autonomia, à corresponsabilidade e à aprendizagem em rede.

Assim, a reformulação em curso da MCN configura-se como uma oportunidade de revisão epistemológica e pedagógica, capaz de ampliar o alcance da política educacional da Senasp diante das novas realidades que articulam teoria social e inovação tecnológica. Ainda que não seja possível afirmar se incorporará paradigmas emergentes como o *onlife* (Floridi, 2015), é evidente a necessidade de uma formação mais interativa, colaborativa e tecnologicamente mediada, sem romper com os fundamentos consolidados, mas reafirmando uma educação em segurança pública pautada na excelência técnica, na criticidade e na humanização.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão de como os conceitos de educação *onlife* e a MCN são articulados na formação dos profissionais de segurança pública, considerando a atuação da DEP, da estrutura da Senasp, como ecossistema que articula ações educacionais direcionadas às instituições que compõem o Susp. Essa abordagem possibilita interpretar de forma geral os processos formativos, sem se limitar aos aspectos puramente quantitativos, permitindo compreender como teoria, prática e políticas educacionais se integram.

O método adotado foi a pesquisa documental (Lüdke; André, 2022), centrada na análise sistemática de documentos oficiais e institucionais da DEP, incluindo legislação, decretos, normativos, planos estratégicos, diretrizes institucionais e documentos relacionados à MCN. Esse procedimento permitiu identificar objetivos, fundamentos, estratégias e práticas institucionais, bem como mapear a integração das dimensões

presencial, digital e situacional conforme o paradigma da educação *onlife*.

O sujeito e *lócus* da pesquisa é, justamente, a própria DEP, por ser responsável pela coordenação, planejamento e execução de políticas, programas e ações formativas no contexto federal, desempenhando papel estratégico na consolidação de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais de segurança pública.

Os dados foram analisados de forma qualitativa e interpretativa, utilizando-se a técnica dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2013), com o objetivo de identificar padrões, convergências e lacunas na atuação da DEP e na implementação da MCN. Essa análise permitiu mapear como instrumentos estratégicos e diretrizes institucionais se articulam para promover aprendizagem contínua, conectada e híbrida, fortalecendo competências críticas, operacionais e éticas nos profissionais de segurança pública e evidenciando a articulação entre conceito, instrumento e prática na formação em âmbito federal.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise dos dados, fundamentada na premissa de que a atuação da DEP pode evoluir para um modelo *onlife*, foi conduzida a partir da análise documental de seus principais sistemas, programas e políticas. O objetivo foi mapear os pilares de maturidade do ecossistema educacional vigente, identificando os fundamentos sólidos que o tornam apto a evoluir. Os resultados a seguir apresentam o diagnóstico dessa arquitetura funcional e fundamentam a proposta de um *framework* de reestruturação que capitaliza sobre as forças existentes.

4.1 Diagnóstico do Ecossistema Educacional da DEP: Fundamentos para a Evolução *Onlife*

A primeira etapa do diagnóstico consistiu em uma análise documental interpretativa do arcabouço normativo e estratégico que sustenta o ecossistema educacional da DEP. Foram examinadas as principais leis, decretos, portarias e diretrizes que regem as ações formativas no âmbito do Susp, conforme sistematizado no Quadro 1, que constitui o *corpus* desta investigação:

Quadro 1 – Corpus da Análise Documental

Tipo Normativo	Identificação	Objeto Principal
Leis Federais	Lei nº 14.751/2023	Institui a Lei Orgânica Nacional das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares.
	Lei nº 14.316/2022	Altera as leis do Susp e do FNSP para destinar recursos a ações de enfrentamento da violência contra a mulher.
	Lei nº 13.756/2018	Cria o Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP) e estabelece a destinação de recursos das loterias.
	Lei nº 13.675/2018	Institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp) e cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS).
Decretos	Decreto nº 11.348/2023	Aprova a Estrutura Regimental do MJSP e define as competências da Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP).
	Decreto nº 10.822/2021	Institui o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social 2021–2030 (PNSPDS).
	Decreto nº 9.489/2018	Estabelece normas e procedimentos para a execução da PNSPDS.
Portarias e Documentos Orientadores	Portaria SENASP/MJSP nº 63/2023	Define o Plano Anual de Ensino e Pesquisa (PAEP).
	Portaria MJSP nº 465/2021	Institui a Matriz Curricular Nacional (MCN) como diretriz formativa do SUSP.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Com base na análise dos principais documentos (Quadro 1) que estruturaram a Política Nacional de Segurança Pública e, em decorrência, fundamentam as ações formativas das instituições que compõem o Susp, foi possível observar que a dinâmica institucional da DEP se organiza a partir de uma arquitetura educacional de natureza ecossistêmica (Lévy, 1999). Essa configuração é caracterizada pela coexistência e interdependência de múltiplas iniciativas, materializadas por meio de sistemas, programas, políticas e instrumentos operacionais e de planejamento, que articulam ensino, pesquisa, gestão e valorização profissional no âmbito do Susp. Trata-se, portanto, de um modelo integrado, sustentado pela atuação de diversos atores interconectados, com o objetivo de promover a formação, o desenvolvimento e a valorização dos profissionais de segurança pública.

No centro desse ecossistema encontra-se o Sistema Integrado de Educação e Valorização Profissional (Sievap), que constitui o núcleo estruturante das ações formativas da Senasp, sendo responsável por planejar, pactuar, implementar, coordenar e supervisionar as atividades educacionais de natureza gerencial, técnica e operacional, em cooperação com as unidades da Federação, além de identificar mecanismos de valorização profissional, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.675/2018, que institui o Susp e a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS).

O Sievap é constituído, entre outros programas, pela MCN, que define o referencial teórico-metodológico e avaliativo das ações formativas; pela Renaesp, voltada à oferta de cursos de graduação, extensão e pós-graduação e ao fomento da produção técnico-científica; pela Rede Nacional de Educação a Distância em Segurança Pública (Rede EaD-Senasp), que democratiza o acesso à formação continuada; e pelo Programa Nacional de Qualidade de Vida para a Segurança Pública e Defesa Social (Pró-Vida), orientado à promoção da saúde biopsicossocial e à valorização dos profissionais de segurança pública.

Embora o Sievap tenha sido concebido como sistema central para a implementação da Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social, sua efetividade depende de sua consolidação como uma rede interconectada de aprendizagem, que poderia contar com uma espécie de “Comitê Gestor”⁷, formado por uma esfera colegiada, capaz de favorecer a interoperabilidade entre instituições e modalidades educacionais no âmbito da segurança pública.

Nesse contexto, a DEP assume papel estratégico, podendo atuar como núcleo articulador dentro do Comitê Gestor, contribuindo para a coordenação e sustentação das principais linhas de ação do Sievap, garantindo a implementação consistente das políticas de formação e capacitação dos profissionais do Susp.

A DEP integra diversas iniciativas que estruturam seu ecossistema educacional em segurança pública, assumindo papel central na articulação de políticas e ações formativas no âmbito do Susp. Entre suas principais ações destacam-se:

⁷ A instituição de comitês gestores é prática comum no âmbito das políticas públicas, pois permite uma atuação integrada e multi-institucional em temas de maior complexidade.

- **PAEP** (Plano Anual de Ensino e Pesquisa): organiza e prioriza demandas formativas, incluindo cursos presenciais e pesquisas aplicadas;
- **Cursos presenciais**: complementam a capacitação e fortalecem o desenvolvimento prático dos conteúdos;
- **Rede EaD Senasp**: plataforma que amplia o acesso à formação continuada a distância em todo o país;
- **Renaesp**: programa que fomenta pós-graduação, capacitação avançada e produção técnico-científica em parceria com universidades;
- **MCN**: instrumento orientador que padroniza conteúdos e competências essenciais para os cursos presenciais e virtuais, garantindo o alinhamento com as diretrizes nacionais;
- **Política Pública Susp Ensina**: institucionaliza a formação integrada dos profissionais do Susp;
- **Política Pública Pronasci** (Bolsa Formação): oferece apoio técnico e financeiro com foco em prevenção da violência e inclusão social;
- **Acordos de Cooperação Técnica**: promovem articulação interinstitucional, inovação e boas práticas;
- **Publicações Científicas**: consolidam e divulgam o conhecimento produzido em atividades educativas e de pesquisa;
- **Eventos Educacionais**: como seminários, workshops e aulas inaugurais, ampliando a troca de saberes e experiências.

Esse conjunto de iniciativas configuram um ecossistema educacional em transição, no qual a DEP avança da lógica de sistemas isolados para uma arquitetura em rede, caracterizada pela integração permanente entre modalidades presencial, digital e situacional. Essa transformação sustenta a evolução da DEP para um modelo *onlife* de aprendizagem, em que a organização atua como núcleo estratégico, conectando conhecimento, práticas e políticas de ensino no âmbito da segurança pública.

4.2 Avaliação Integrada e Diretrizes para a Evolução *Onlife*

Com base no diagnóstico do ecossistema educacional apresentado na seção anterior, esta subseção analisa o grau de maturidade institucional da DEP e delineia diretrizes para sua transição ao modelo *onlife*. A análise documental revela que a DEP opera um ecossistema educacional consolidado e multifacetado, sustentado por sistemas de gestão integrados, programas de formação de alcance nacional e parcerias interinstitucionais que asseguram coerência e qualidade nas dimensões presencial e digital. Tais elementos evidenciam um nível de maturidade de desenvolvimento institucional que ultrapassa a mera execução de políticas educacionais, configurando uma estrutura capaz de integrar inovação tecnológica, gestão do conhecimento e práticas pedagógicas orientadas à formação continuada. Dessa forma, o grau de maturidade identificado indica que a DEP reúne condições favoráveis para evoluir ao paradigma *onlife*, concebido como um modelo de aprendizagem hiperconectada e contínua, no qual a dimensão situacional é incorporada de modo estratégico, articulando de forma sinérgica os espaços presencial, digital e contextual de formação.

A articulação entre essas dimensões já se evidencia nas práticas formativas desenvolvidas pela DEP, expressando um movimento consistente de integração entre diferentes modalidades e contextos de aprendizagem. No âmbito presencial, os cursos combinam fundamentos teóricos e atividades práticas, aproximando o processo formativo das realidades profissionais dos integrantes do Susp. Na esfera digital, a Rede EaD Senasp disponibiliza cursos autoinstrucionais que ampliam o acesso à capacitação continuada, promovendo autonomia, flexibilidade e democratização do conhecimento. Além disso, a DEP coordena a oferta de pós-graduações *lato* e *stricto sensu*, viabilizadas por meio de Termos Descentralizados de Execução (TDEs), firmados com IES, o que reforça o caráter colaborativo e interinstitucional do ecossistema. Essas ações, em conjunto, configuram um modelo formativo em transição para o paradigma *onlife*, no qual aprender, ensinar e agir constituem dimensões interdependentes de um mesmo processo formativo sustentado pela integração entre teoria, prática e inovação pedagógica.

A maturidade do ecossistema educacional da DEP apoia-se em três pilares estruturantes, que expressam a consistência jurídica, institucional e pedagógica das suas ações:

- a) **Base normativa consolidada.** O arcabouço jurídico e orçamentário, amparado pelo Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP), assegura estabilidade institucional e previsibilidade financeira às ações educacionais, garantindo alinhamento com as diretrizes da Senasp e com o PNSPDS. Esse pilar demonstra elevada maturidade, sustentando o planejamento estratégico e a continuidade das políticas formativas sob responsabilidade da Diretoria.
- b) **Integração sistêmica e interinstitucional.** Esse pilar estrutura-se no Sievap, instituído pela Lei nº 13.675/2018, concebido para planejar, coordenar e supervisionar as ações de formação, capacitação e valorização dos profissionais de segurança pública e defesa social. Sob gestão da DEP/ SENASP, o Sievap articula programas como a MCN, a Renaesp e a Rede Ead-SENASP, configurando uma rede funcional de aprendizagem distribuída e cooperativa. Embora apresente um desenho institucional robusto, esse pilar ainda enfrenta desafios relacionados à interoperabilidade entre plataformas, à integração de bases de dados educacionais e à consolidação de mecanismos de governança compartilhada entre os entes federativos e as instituições parceiras.
- c) **Perspectiva pedagógica.** Estruturada na MCN, esse pilar garante coerência entre modalidades formativas e promove o alinhamento às competências técnicas, éticas e cidadãs exigidas no contexto contemporâneo da segurança pública. Contudo, a efetividade plena dessa padronização requer o fortalecimento dos processos de retroalimentação entre ensino, pesquisa e prática profissional, de modo que as experiências formativas gerem evidências e inovações pedagógicas capazes de aprimorar continuamente as políticas educacionais da Senasp.

Em que pese o elevado grau de consolidação normativa e pedagógica, persistem lacunas estruturais que demandam aprimoramento: (i) interoperabilidade limitada entre plataformas digitais; (ii) fragmentação na gestão das trilhas formativas; e (iii) ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação e retroalimentação entre os eixos de ensino, pesquisa e prática. A superação dessas limitações é condição *sine qua non* para a consolidação de um

ecossistema plenamente *onlife*, capaz de articular, de maneira integrada, as dimensões presencial, digital e situacional da formação em segurança pública.

4.3 Proposta de Intervenção: Um Framework para o Ecossistema Educacional *Onlife*

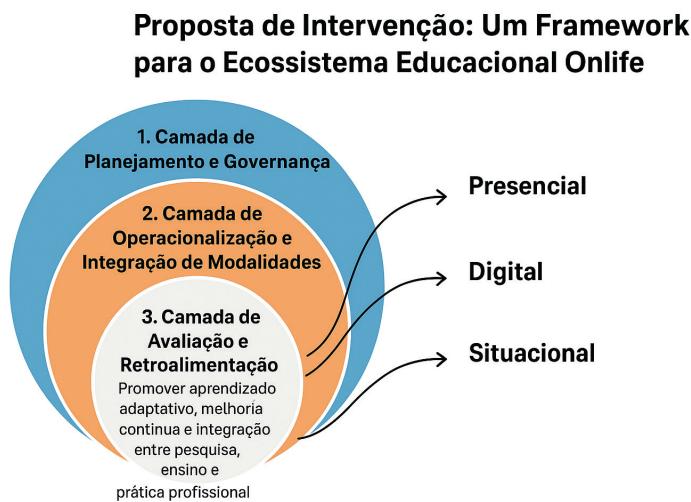
O diagnóstico do ecossistema educacional apresentado neste estudo ilustrou a dinâmica de funcionamento da DEP, enquanto núcleo de um conjunto estratégico de iniciativas na área educacional, em estágio de transformação, com o potencial de evoluir para um modelo *onlife*, no qual há uma integração permanente das ações realizadas nas modalidades presencial e digital, bem como a incorporação da esfera situacional.

Essa perspectiva de maturação se alicerça, especialmente, nos pilares legal, institucional e pedagógico, de forma a instituir um modelo formativo em rede, capaz de superar a lógica fragmentada dos sistemas tradicionais de ensino, articulando, de maneira contínua, as dimensões cognitiva, operacional e atitudinal da aprendizagem.

Com base nesse cenário, é possível apresentar uma proposta de *framework* para operacionalização de um ecossistema educacional sob a perspectiva *onlife*, voltado à consolidação de um ciclo formativo contínuo em segurança pública, no qual as etapas de planejamento, execução, monitoramento e avaliação se integram de forma orgânica, promovendo a interação entre diferentes contextos e modalidades de aprendizagem, de modo que as experiências presencial, digital e situacional se retroalimentem continuamente.

Com isso, a estratégia de *framework* apresentada tem como principal finalidade atuar como um modelo de governança pedagógica em rede, apoiando a gestão integrada das ações formativas, favorecendo a interoperabilidade e coesão formativa orientada pelos referenciais teórico-metodológicos da MCN, reconhecendo a autonomia e as especificidades pedagógicas das instituições que compõem o Susp. Dessa forma, a proposta indica também a possibilidade de coexistência dinâmica das três dimensões do modelo de aprendizagem *onlife* (presencial, digital e situacional), alicerçadas por camadas interdependentes de planejamento, execução e avaliação dos processos formativos.

Figura 2 – Framework para o Ecossistema Educacional *Onlife*.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Assim, a primeira camada estratégica do *framework*, competência da DEP, se refere ao planejamento e à governança, na qual são definidas as políticas, diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento das ações formativas, com vistas ao alinhamento institucional e pedagógico. Já a camada gerencial de operacionalização e integração de modalidades transforma essas bases normativas e operacionais em práticas educacionais concretas, por meio da articulação de estratégias metodológicas inovadoras que conectem os diferentes contextos e modalidades de aprendizagem. Por fim, a camada operacional de avaliação e retroalimentação busca promover a melhoria contínua do processo, convertendo os conhecimentos, saberes e experiências vivenciadas em insumos de inovação e replanejamento para o aprimoramento permanente do ecossistema educacional na perspectiva *onlife*, e fortalecendo as ações formativas em segurança pública.

Dessa forma, cada camada do *framework* atua de forma transversal às dimensões presencial, digital e situacional, assegurando que o processo educativo funcione como um esquema vivo, integrado e em constante evolução, sustentado pelas esferas legal, institucional e pedagógica, que garantem a coerência normativa, o alinhamento estratégico e a consistência formativa das ações desenvolvidas.

Nesse processo, a MCN transcende seu papel de referencial, atuando como instrumento de operacionalização do modelo *onlife*, ao promover um processo de aprendizagem contínuo, conectado e em rede, capaz de articular conteúdos, competências e metodologias entre diferentes atores, contextos e modalidades de formação, consolidando uma abordagem integrada e dinâmica para a educação em segurança pública.

Com base nos fundamentos apresentados ao longo desta pesquisa e visualizando os possíveis resultados decorrentes de sua aplicação integrada às dimensões presencial, digital e situacional, o *framework* propõe as seguintes ações estruturantes para sua implementação:

- a) Criação de um comitê estratégico do Sievap para implementar a governança pedagógica em rede do Susp, alinhada à MCN e às especificidades institucionais;
- b) Mapeamento dos cursos, programas e iniciativas existentes, com identificação de lacunas e sobreposições;
- c) Estruturação de trilhas de aprendizagem moduláveis, articulando cursos presenciais, digitais e situacionais por competências;
- d) Integração de modalidades de ensino, combinando atividades presenciais, digitais e situacionais de forma contínua e híbrida;
- e) Criação de mecanismos de registro e acompanhamento do progresso do discente em todas as dimensões;
- f) Formação continuada de gestores, coordenadores e docentes, voltada à consolidação de competências digitais, pedagógicas e avaliativas necessárias à atuação no modelo *onlife*;
- g) Implementação de processos de avaliação contínua e de *feedback* sistemático, orientados ao desenvolvimento de competências e à melhoria das práticas pedagógicas;
- h) Sistematização e compartilhamento de boas práticas, fortalecendo a cultura de aprendizagem em rede.

Essas ações visam consolidar um ecossistema formativo *onlife*, integrado e adaptativo, capaz de articular teoria, prática e pesquisa sob as diretrizes da MCN, promovendo a inovação e a excelência na formação em segurança pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou de que forma a atuação da DEP, enquanto ecossistema educacional, pode se consolidar em um modelo *onlife* capaz de ampliar a abrangência, a flexibilidade e a interatividade das ações formativas em segurança pública. A análise documental do arcabouço normativo e estratégico, dos programas e serviços educacionais da DEP, da articulação institucional e das modalidades de oferta, bem como do papel da MCN como instrumento de integração, evidenciou que essa consolidação pode ocorrer por meio da articulação estratégica e integrada das iniciativas já existentes, sustentada por mecanismos de governança, interoperabilidade, trilhas de aprendizagem e monitoramento contínuo. Dessa forma, responde-se à pergunta de pesquisa ao demonstrar que o modelo *onlife* se concretiza não pela criação de novos programas, mas pela integração inteligente das dimensões presencial, digital e situacional dentro de uma lógica de rede colaborativa.

A principal contribuição do estudo consiste na proposição do *Framework* para a consolidação do ecossistema educacional *onlife*, que materializa as diretrizes identificadas e oferece um caminho factível para o fortalecimento da governança, da gestão curricular e da formação em rede. O estudo atingiu plenamente seus objetivos ao analisar de forma sistêmica o ecossistema da DEP, identificar sua maturidade institucional e propor um modelo aplicável de evolução. A análise documental cumpriu seu propósito ao fornecer uma base conceitual e diagnóstica sólida, capaz de orientar futuras investigações empíricas. Recomenda-se, portanto, a realização de estudos de caso e projetos-piloto que testem a aplicabilidade e os impactos do *framework* proposto. Conclui-se que a inovação na educação em segurança pública reside menos na criação de novas estruturas e mais na capacidade de conectar, integrar e potencializar a excelência já existente, promovendo formações contínuas, colaborativas e orientadas por evidências.

6 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos:** aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 9.489, de 30 de agosto de 2018. Estabelece normas, estrutura e procedimentos para a execução da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 10.822, de 28 de setembro de 2021. Institui o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social 2021-2030. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 11.348, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Justiça e Segurança Pública e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jan. 2023. Edição especial.

BRASIL. Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018. Institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp) e cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.756, de 12 de dezembro de 2018. Cria o Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 14.316, de 29 de março de 2022. Altera as Leis nºs 13.756, de 12 de dezembro de 2018, e 13.675, de 11 de junho de 2018, para destinar recursos do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP) para ações de enfrentamento da violência contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.751, de 12 de dezembro de 2023. Institui a Lei Orgânica Nacional das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Gabinete do Ministro. Portaria nº 465, de 23 de agosto de 2021. Institui a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública e Defesa Social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Portaria nº 63, de 22 de março de 2023. Define o Plano Anual de Ensino e Pesquisa (PAEP) da Secretaria Nacional de Segurança Pública para o ano de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 mar. 2023.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

- FLORIDI, L. The onlife manifesto. In: FLORIDI, L. (org.). **The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era.** Cham: Springer, 2015. p. 9-12. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04093-6.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.
- JOHNSON, J. David. **Gestão de redes de conhecimento.** 1. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2011. 440 p. ISBN 978-8539601134.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2022. eBook Kindle. 125 p. ISBN 978-8521623052.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MOREIRA, J. António. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2018. ISSN 2359-6082.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Cláudio Reis Gonçalo e Ana Thorell. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2018.
- TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento.** Trad. Cláudio Reis Gonçalo Ana Thorell. 1. ed. [S.l.]: [s.n.], 2008. 320 p.

Prática Docente no Ensino de Pronto-Socorrismo: Desenvolvimento de Competências na Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco

Teaching Practice in First Aid Instruction: Competency Development in the Training of Military Police Officers in Pernambuco

Rebeka Cristiny Barbosa de Santana¹
Cassia Jamilly Barbosa de Santana²
Bruno Roberto Fidelis de Souza³

RESUMO

A prática docente em disciplinas técnico-operacionais representa elemento estratégico na formação policial militar, especialmente quando se trata do ensino de pronto-socorrismo em situações críticas do cotidiano das ações policiais. O objetivo do estudo é compreender de que modo a prática docente na disciplina de pronto-socorrismo contribui para o desenvolvimento das competências requeridas ao exercício da função de oficial da Polícia Militar de Pernambuco. Utilizou-se a pesquisa qualitativa com a coleta de dados abrangendo a análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da disciplina no Curso de Formação de Oficiais. Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo temática, contemplando os eixos documentos norteadores, competências profissionais e prática pedagógica. Os resultados indicam descompasso parcial entre os referenciais institucionais e a efetiva condução das aulas, além da predominância de competências voltadas ao atendimento de civis em detrimento das especificidades da atuação policial. Conclui-se que a prática docente em pronto-socorrismo contribui para a formação técnica, mas desafios estruturais, pedagógicos e operacionais comprometem a efetividade da disciplina de Pronto-Socorrismo, tais como: a escassez de infraestrutura e recursos materiais, a frágil articulação entre teoria e prática e a ausência de conteúdos voltados ao atendimento pré-

¹ Tenente Coronel da Polícia Militar de Pernambuco. Bacharel em Direito - Faculdade Integrada do Recife. Mestre em Gestão Ambiental - Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e Doutora em Administração - Universidade Federal de Pernambuco.

² 2º Tenente da Polícia Militar de Pernambuco. Bacharel em Direito. Pós-Graduada em Direito Militar.

³ 2º Tenente da Polícia Militar de Pernambuco. Bacharel em Direito.

hospitalar tático. Recomenda-se a ampliação de estudos em outras corporações e o desenvolvimento de metodologias que integrem teoria e prática de forma contextualizada.

Palavras-chave: formação policial militar; Segurança Pública; prática docente; Pronto-Socorrismo; ensino técnico-operacional.

ABSTRACT

Teaching practice in technical-operational subjects represents a strategic element in police training, especially regarding first aid instruction in critical situations that occur in daily law enforcement activities. The objective of this study is to understand how teaching practice in the first aid discipline contributes to the development of the competencies required for the role of a Military Police Officer in Pernambuco. A qualitative research approach was adopted, involving document analysis and semi-structured interviews conducted with instructors of the discipline in the Officer Training Course. Data were analyzed through thematic content analysis, encompassing the guiding documents, professional competencies, and pedagogical practice. The results indicate a partial mismatch between institutional guidelines and the actual classroom practices, as well as a predominance of competencies focused on civilian care rather than on the specific demands of police work. It is concluded that while teaching practice in first aid contributes to technical training, structural, pedagogical, and operational challenges compromise the discipline's effectiveness, such as the shortage of infrastructure and material resources, the weak integration between theory and practice, and the absence of content addressing tactical pre-hospital care. It is recommended to expand studies to other police institutions and to develop methodologies that integrate theory and practice in a more contextualized manner.

Keywords: police training; Public Security; teaching practice; First Aid Instruction; technical-operational education.

1 INTRODUÇÃO

O cenário da segurança pública, marcado pelo aumento da violência e da sensação de insegurança por parte dos cidadãos, aponta para a necessidade de aprofundamento dos debates acerca da atuação dos profissionais responsáveis pela manutenção da ordem pública (Sobrinho; Silveira, 2017). Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública evidenciam essa realidade ao registrarem 44.127 mortes violentas intencionais em 2024, incluindo 156 policiais vitimados

em confrontos (FBSP, 2025). Esse quadro reforça a necessidade de aprimoramento da formação policial militar com o intuito de preparar profissionais tecnicamente capacitados e eticamente comprometidos em responder adequadamente aos desafios contemporâneos da defesa social (Pereira; Policarpo Júnior, 2012; Hamada, 2013).

A Polícia Militar, órgão integrante do sistema de defesa social dos estados, tem como função primordial a realização do policiamento ostensivo voltado à preservação da ordem pública (Brasil, 1988). O desempenho dessa função requer profissionais capazes de atuar com rapidez, técnica e discernimento nas ocorrências, de modo a garantir a tranquilidade das pessoas, a segurança da propriedade e a proteção dos bens tutelados pelo poder público (Moraes, 2021). Essa exigência reforça que a formação profissional deve capacitar o discente para o atendimento inicial às vítimas de confrontos armados, a fim de evitar o agravamento das condições de saúde e assegurar a preservação da vida até a chegada do socorro especializado. Tal preparação em pronto-socorristismo influencia na redução da letalidade policial e no número de mortes violentas intencionais (Pinheiro; Campos, 2020).

No contexto da preparação profissional na Polícia Militar de Pernambuco, o Curso de Formação de Oficiais (CFO) desempenha papel estratégico na capacitação de líderes aptos a comandar tropas, tomar decisões em situações críticas e atuar com base em princípios legais, éticos e técnicos. Essa formação, desenvolvida em regime de internato e estruturada em uma matriz curricular que integra disciplinas jurídicas, administrativas e técnico-operacionais, deve estar alinhada às demandas reais de atuação profissional (Pereira; Policarpo Júnior, 2012). Tal perspectiva evidencia a necessidade de constante atualização metodológica e pedagógica, reforçando o papel da prática docente como elo entre o conhecimento técnico e a formação profissional, com impacto na qualidade dos serviços de segurança pública prestados à sociedade (Basílio, 2009; Pereira; Ramos; Medeiros, 2019).

A produção acadêmica a respeito da formação policial militar ainda é incipiente no campo dos estudos sobre segurança pública, predominando abordagens voltadas à adaptação das instituições policiais aos preceitos dos Direitos Humanos (Veiga; Souza, 2018). Embora existam pesquisas dedicadas ao tema, são escassos os estudos que abordam a prática docente como elemento central na preparação de policiais militares (Hamada, 2013, Pereira; Ramos, 2017). Essa lacuna se evidencia, particularmente, na carência de investigações

sobre como os docentes mobilizam saberes pedagógicos e profissionais para o desenvolvimento das competências nas disciplinas técnico-operacionais, como a disciplina de pronto-socorrismo, essencial à atuação policial em situações críticas. Diante desse panorama, emerge a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo a prática docente na disciplina de pronto-socorrismo contribui para o desenvolvimento das competências requeridas ao exercício da função de oficial da Polícia Militar de Pernambuco?

O presente estudo tem como objetivo compreender de que modo a prática docente na disciplina de pronto-socorrismo contribui para o desenvolvimento das competências requeridas ao exercício da função de oficial da Polícia Militar de Pernambuco. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e em entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da matéria de pronto-socorrismo do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco.

O estudo se justifica pela necessidade de aprimorar o processo formativo policial militar, especialmente quanto à prática docente em disciplinas técnico-operacionais como o pronto-socorrismo. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa busca contribuir para o debate acerca da dimensão pedagógica da formação de oficiais, ainda pouco explorada pela literatura, e oferece subsídios para o fortalecimento da atuação profissional e institucional na área de segurança pública. Sob a perspectiva social, o estudo se mostra relevante por seu potencial de aperfeiçoar o atendimento à população e a preservação da vida em situações críticas. Reconhece-se, entretanto, como limite da pesquisa o recorte restrito ao Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco e à análise da percepção dos docentes da disciplina de pronto-socorrismo. Assim, o artigo está estruturado em seções que apresentam o referencial teórico, a metodologia, a análise e discussão dos resultados e as considerações finais voltadas ao aprimoramento da formação policial militar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação policial militar busca desenvolver competências essenciais ao exercício da função policial, sendo a prática docente elemento central nesse processo, especialmente nas disciplinas que exigem integração entre teoria e prática, como o pronto-socorrismo

(Basílio, 2008; Hamada, 2013). O aumento da complexidade social e criminal impõe revisão contínua dos parâmetros formativos da Polícia Militar, ante os conflitos resultantes da dualidade existente entre os aspectos policiais e os princípios militares inerentes ao exercício das funções policiais militares (Pereira; Ramos, 2017). O processo formativo transita entre um modelo tradicional, de base tecnicista e hierarquizada, e o modelo humanizador, voltado à reflexão crítica e à educação em direitos humanos, influenciando as práticas docentes das disciplinas técnico-profissionais (Silva; Silva, 2016).

A Matriz Curricular Nacional (MCN) orienta as ações formativas dos profissionais brasileiros da área de segurança pública com base no desenvolvimento de competências cognitivas, atitudinais e operativas, destacando entre elas a capacidade de prestar primeiros socorros, vinculada à prática docente na disciplina de pronto-socorrista (Brasil, 2014, Couto; Luna, 2018). A MCN enfatiza a responsabilidade do agente público em prestar socorro às vítimas, reconhecendo o caráter estratégico dessa competência ao colocar que:

A responsabilidade torna-se maior quando o Agente de Segurança Pública se depara com situações em que os primeiros socorros terão que ser aplicados. Estes Agentes lidam diretamente e quase que diariamente com o público, os quais têm o dever de prestar socorro em quaisquer circunstâncias. Nota-se que estes Agentes de Segurança são, via de regra, os primeiros a chegarem ao local de acidentes, tendo que assumir uma postura de liderança, que passe confiança aos presentes, em nome do Estado que representam (Brasil, 2014, p. 19).

A Matriz estimula reformas nas políticas formativas de segurança pública, procurando garantir certa unidade de pensamento e de ação entre os profissionais de segurança. Todavia, o aperfeiçoamento da formação policial requer que conteúdos voltados para atendimento à população sejam efetivamente incorporados à prática docente e ao cotidiano dos alunos (Pereira; Policarpo Júnior, 2012).

A atividade docente constitui prática socio-histórica alicerçada nos saberes dos sujeitos que se constituem e se transformam ao longo do processo formativo (Franco, 2009). Concepções distintas acerca da prática docente são externalizadas em sala de aula, de acordo com as articulações simbólicas realizadas pelos formadores em torno da compreensão dos aspectos e mecanismos que firmam a práxis

desempenhada no processo de ensino-aprendizagem, tais como a prática pedagógica e os saberes mobilizados (Franco; Gilberto, 2010).

A concepção tecnicista da prática se caracteriza pela sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados a serem fielmente executados pelo formador. A aula se revela, então, uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis, que assume o caráter instrutivo de repasse de informações (Franco, 2009). Por sua vez, na concepção emancipatória as técnicas didáticas utilizadas na prática docente estão correlacionadas com as perspectivas e expectativas do formador, além dos processos subjacentes à construção de saberes, a exemplo dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante (Franco, 2016).

Dessa forma, a labuta diária do formador reflete não somente o lugar de aplicação dos saberes produzidos por outros, mas inclui um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios e tendem a ser compartilhados com os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Tardif, 2014). No cenário de efetivação da prática docente no contexto de formação policial militar ocorre, então, a articulação das normas oficiais, da malha curricular, das competências profissionais e dos saberes construídos em torno dos conhecimentos específicos para exercício da função de oficial da polícia militar.

A pesquisa realizada por Pereira e Ramos (2017) revela que os formadores mobilizam os saberes a partir de um corpo de conhecimentos técnico-profissional, especializado, didático-pedagógico e experiencial para balizar suas ações formativas, evidenciando o reconhecimento da necessidade de desenvolvimento da função de ensinar. A ausência de treinamentos de forma continuada para capacitar os policiais militares para agir nos momentos em que os saberes relacionados ao pronto-socorristismo são requeridos compromete a qualidade da assistência às vítimas (Pinheiro; Campos, 2020).

No ensino do pronto-socorrismo, a integração entre teoria e prática em projetos interdisciplinares fortalece a construção do aprendizado (Gonçalves; Kanaane, 2021). Assim, o professor, em sua prática docente, deve conhecer a matéria, o conteúdo e o programa, além de possuir conhecimentos pedagógicos que lhe permita proporcionar uma articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, de forma a valorizar a experiência operacional que o aluno poderá desenvolver (Tardif, 2014; Pereira; Ramos; Medeiros, 2019). Nesse cenário, a prática

docente assume papel central no desenvolvimento das competências operativas previstas na Matriz Curricular Nacional, entre as quais se destaca a capacidade de prestar primeiros socorros.

O Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco, realizado na Academia de Polícia Militar do Paudalho, prepara bacharéis em Direito para o exercício inicial da função de segundo tenente, atuando em funções gerenciais, tais como fiscalizar, orientar e coordenar pessoas e recursos materiais. Dentre as disciplinas contempladas em sua grade curricular se encontra a de pronto-socorristismo (Pereira; Ramos, 2017, Couto; Luna, 2018).

O pronto-socorristismo é caracterizado pela assistência desempenhada na fase que antecede o atendimento especializado prestado no ambiente hospitalar com intuito de atender a vítima o mais rápido possível, a fim de reduzir complicações decorrentes do agravo e transportar de forma segura até um serviço de referência (Ramalho Neto *et. al.*, 2013). A disciplina tem sido repensada para alcançar os aspectos específicos das atividades militares, cujas ações são voltadas para o enfrentamento direto da criminalidade. As normativas do Ministério da Defesa orientam o emprego operacional do Atendimento Pré-Hospitalar Tático, enquanto procedimentos para salvaguardar a vida humana e prover a estabilização dos militares para a evacuação até o suporte médico adequado (Brasil, 2018, Santos; Santos; Maia, 2021). Essa perspectiva influencia a formação policial e demanda que os docentes de pronto-socorristismo integrem conhecimentos técnicos e pedagógicos voltados à atuação em contextos de risco e confronto.

Os conhecimentos construídos na disciplina de Atendimento Pré-Hospitalar Tático se aproximam da realidade operacional vivenciada pelos policiais militares em que a proximidade com os transgressores da lei resulta na alta taxa de mortalidade por violência e elevado risco de morte dos policiais militares (Batitucci, 2019). Portanto, a formação policial militar deve desenvolver certa reflexividade em torno da valorização dos aspectos associados à integralidade dos componentes curriculares, como pronto-socorristismo, no sentido de considerar as situações de risco e de exposição à violência a que essa parcela dos profissionais de segurança é submetida cotidianamente (Oliveira; Faiman, 2019).

Desse modo, o ensino do pronto-socorristismo na formação policial militar transcende a mera transmissão de técnicas de salvamento, constituindo-se em espaço de integração entre saberes técnicos e

pedagógicos, no qual a prática docente possibilita o desenvolvimento de competências reflexivas, decisórias e éticas necessárias à atuação do oficial da Polícia Militar. Nessa perspectiva, a docência assume papel fundamental na mediação entre o conhecimento técnico-operacional e a formação humanizada, contribuindo para a consolidação de valores e atitudes que orientam o agir policial diante de situações de risco (Basilio, 2009; Pereira; Ramos; Medeiros, 2019). A prática pedagógica constitui elemento estruturante para a ressignificação das ações docentes e deve ser continuamente revisitada de modo a garantir a consolidação de uma aprendizagem contextualizada e capaz de desenvolver competências conceituais, técnicas e emocionais no operador de segurança pública.

3 METODOLOGIA

A pesquisa seguiu os princípios da abordagem qualitativa, baseada na compreensão dos significados da prática docente das ações formativas do oficial da Polícia Militar de Pernambuco, de modo a não se resumir à descrição do fenômeno, mas considerar os elementos estruturantes e os contextos particulares do processo (Gutberlet; Pontuschka, 2010; Creswell, 2014).

A coleta dos dados contempla o levantamento documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. A seleção dos documentos contemplou a Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública, o Plano de Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares e Bombeiros Militares – CFO PM e do CFO BM e o Plano de Disciplina de pronto-socorrimo do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco por constituírem registros das diretrizes formais do processo de ensino-aprendizagem voltado para a formação dos oficiais da Polícia Militar de Pernambuco.

As entrevistas foram realizadas mediante ciência institucional e livre consentimentos dos participantes, de modo que foram selecionados três docentes responsáveis pela disciplina de pronto-socorrimo nos anos de 2019, 2021 e 2022, todos oficiais do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco, de ambos os性es, com tempo de serviços prestados que varia entre 14 e 28 anos. As entrevistas ocorreram via videoconferência (Google Meet), devido a limitações de disponibilidade dos participantes. O roteiro da entrevista semiestruturada (Quadro 1) abordou os documentos orientadores, competências trabalhadas

e a percepção sobre a efetividade da disciplina. Os diálogos foram degravados e organizados de acordo com a ordem de realização, mantendo a indicação das linhas que respaldam as inferências da análise.

Quadro 1 – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista
Quais os documentos que norteiam a prática docente?
A Matriz Curricular Nacional foi utilizada na construção do planejamento das aulas de pronto-socorristmo do CFO?
Algum outro documento foi utilizado para nortear a prática docente nas aulas do CFO?
No que diz respeito a disciplina de pronto-socorristmo, quais as competências trabalhadas nas ações formativas do oficial da Polícia Militar do Estado de Pernambuco?
Você acredita que as competências trabalhadas na disciplina de pronto-socorristmo do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco atende as necessidades profissionais no exercício da função de Oficial da Polícia Militar.
Você considera que carga horária de 40 horas da disciplina é suficiente para o aluno CFO PM construir as competências necessárias para atuar na função de Oficial da Polícia Militar? Por quê?
O conteúdo ministrado em sala de aula capacita o aluno oficial PM para prestar o socorro necessário às pessoas com ferimentos oriundos de confrontos decorrentes das ações policiais?
Teria alguma sugestão para melhoria das aulas de pronto-socorristmo do CFO?

Fonte: Elaboração própria (2022)

O tratamento dos dados foi realizado de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), contemplando leitura dos textos, procedimentos sistemáticos de codificação e a categorização temática em torno de três eixos da prática docente: documentos norteadores, competências profissionais requeridas dos discentes e prática pedagógica. Posteriormente, foram identificados padrões e inferências que permitiram compreender de que modo a prática docente contribui para o desenvolvimento das competências requeridas no exercício da função de oficial da Polícia Militar de Pernambuco.

A escolha do espaço da pesquisa, a Academia de Polícia Militar do Paudalho, ocorre em razão de ser o local no qual são efetivadas as ações formativas dos futuros oficiais da Polícia Militar de Pernambuco. Assim, constitui lugar de desenvolvimento das competências profissionais necessárias na disciplina de pronto-socorrismo, que impactam na preservação da vida e na atuação segura em contextos de risco.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ingresso na carreira de oficial da Polícia Militar de Pernambuco ocorre após a aprovação do candidato na segunda fase do certame, denominada de Curso de Formação de Oficiais, que possui como objetivo conferir aos instruendos a qualificação técnica necessária ao exercício da atividade profissional (Pernambuco, 2008). Assim, a prática docente parte do preceito de que ações formativas são realizadas com o fito de consolidar os conhecimentos, habilidades, atitudes e conceitos essenciais para a efetiva execução do trabalho policial militar com a qualidade e a produtividade esperadas pela sociedade (Pereira; Policarpo Júnior, 2012).

A MCN orienta a construção da malha curricular dos cursos de formação dos integrantes das instituições que compõem o sistema nacional de segurança pública, de modo a garantir a unidade de pensamentos e ações dos agentes voltados ao planejamento do ensino nas organizações (Brasil, 2014). O direcionamento para a construção dos saberes no processo formativo ocorre em torno da integração entre atividades teóricas e práticas, com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem que busca capacitar os profissionais para o exercício das funções inerentes a cada cargo existentes nos quadros organizacionais das polícias civil e militar, bem como dos bombeiros militares do Brasil (Couto; Luna, 2018).

Dentre os elementos curriculares que compõem a Matriz para as ações formativas dos profissionais de segurança pública está a disciplina de Atendimento Pré-hospitalar, a qual deve ser dedicada 24 horas/aula (h/a) para o desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de prestar primeiros socorros, aplicando técnicas e procedimentos adequados a cada situação (Brasil, 2014). No que tange à formação dos oficiais da Polícia Militar de Pernambuco, a disciplina foi renomeada para pronto-socorrismo, ao tempo em que teve a carga horária ampliada

para 40 h/a (Pernambuco, 2021). Tal ampliação demonstra a preocupação institucional em preparar o discente para atuar com segurança e eficiência em situações de emergência, já que o policial militar tende a ser o primeiro profissional a chegar nos locais de sinistro ou acidentes. Como é possível verificar na fala do entrevistado 1:

Quando ocorre um acionamento para ocorrência, muito provavelmente a polícia militar vai chegar antes do bombeiro. Na maioria das vezes quando o Bombeiro chega a polícia Militar está no local porque já estão na rua, exceto se não for vinculado dentro do sistema integrado, né, acionou o Bombeiro mas não acionou a Polícia Militar, então só bombeiro vai mais via de regra, a polícia militar na rua, ela chega primeiro, chegar primeiro dá a chance ela fazer alguma coisa em prol da vida. O problema é saber o que fazer, porque ele pode matar uma pessoa se não souber o que fazer. (E1: 47-53)

A MCN orienta a prática docente da disciplina de pronto-socorristismo, definindo as competências cognitivas, atitudinais e operativas a serem desenvolvidas pelos oficiais da Polícia Militar de Pernambuco, destacando a aplicação prática do conhecimento em situações de risco. Destaca, portanto, a importância do desenvolvimento da capacidade de atuar de forma segura e efetiva no apoio ou no atendimento básico de vida nas ocorrências em via pública e nas ações policiais militares (Batitucci, 2019). Tal documento é identificado pelos formadores como o principal norteador da prática docente na disciplina de pronto-socorristismo do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco, como é possível verificar no trecho de fala do entrevistado 1:

Do meu conhecimento na Diretoria da SDS, né, eu conheço apenas essa questão da Matriz Curricular Nacional. Os outros documentos que norteiam pela SDS, pela GICAP, eu nunca tive acesso diretamente. Deve existir alguns outros, mas assim para efeito de instrução, para mim em reuniões pedagógicas eles não foram devidamente divulgados e entregues para a gente. Aí só realmente que eu conheço em termos de currículo mesmo formativo é a Matriz Curricular Nacional. (E1: 22-27)

O desprendimento demonstrado pelo docente no tocante aos documentos elaborados pelos gestores acadêmicos locais e a ênfase nas diretrizes emanadas dos representantes dos órgãos nacionais apontam

para certa carência de alinhamento na articulação norteadora da práxis em sala de aula, uma vez que em razão da dimensão continental do país as ações realizadas pelos profissionais que atuam na formação policial militar precisa ser adaptada às realidades regionais e locais de cada instituição. Desse modo, o planejamento das aulas baseado exclusivamente em parâmetros educacionais em nível nacional torna a prática docente de pronto-socorristismo desarticulada da lógica constitutiva que atribui sentido integral ao processo de ensino-aprendizagem e dos interesses precípuos dos alunos em construir as competências requeridas para o exercício da profissão (Franco, 2016).

O modelo de ensino por competência indicado na construção da Matriz Curricular Nacional é transportado por ocasião da confecção do Plano de Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares e Bombeiros Militares – CFO PM e do CFO BM e do Plano de Disciplina de pronto-socorristismo do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco, de modo que é possível apresentar um quadro comparativo entre as competências requeridas para os policiais em nível nacional e aquelas sugeridas para os oficiais da Polícia Militar de Pernambuco em cada aspecto de competência apresentada na Matriz.

O mapeamento das competências realizado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública classifica as competências requeridas dos profissionais de segurança pública em três grupos a partir das dimensões do conhecimento mobilizadas. Assim, a habilidade do indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, de se posicionar e se comunicar de forma assertiva e consciente de suas ações é classificada como cognitiva. A aptidão de transformar os conceitos teóricos em práticas responsáveis é identificada como operativa, enquanto a capacidade de conviver adequadamente em espaços sociais variados constitui competência atitudinal (Brasil, 2014).

No que concerne às competências requerida pelos profissionais de segurança pública em seus aspectos conceituais é possível verificar no Quadro 2 a prevalência na Matriz dos pontos voltados para a avaliação geral da vítima em um contexto de suporte básico à vida para atendimento da população como um todo, de forma que as técnicas específicas a serem aprendidas são as hemorragias, choques e traumatismos. Em contrapartida, o enfoque conceitual constante no Plano de Disciplina do Curso de Formação de Oficiais direciona a prática docente para as medidas de proteção e segurança a serem

adotados pelos policiais militares para se protegerem contra agentes patogênicos que possam advir do contato com as vítimas, bem como adota certa postura para atendimento de ocorrências envolvendo hemorragias, parada cardiorrespiratória, fraturas e queimaduras com atuação para a preparação do local para chegada dos socorristas do Corpo de Bombeiros.

Quadro 2 – Aspectos conceituais da competência requerida em pronto-socorrimo

ASPECTOS CONCEITUais	
MATRIZ CURRICULAR NACIONAL	PLANO DE DISCIPLINA DO CFO PM
Emergência e urgência;	Conhecer as condutas para manter seguro o local de uma emergência;
Sistema de emergência médica e socorrista;	Conhecer as medidas de proteção contra agentes patogênicos (barreiras de bio-proteção);
Avaliação geral do paciente;	Listar as etapas da avaliação primária;
Suporte básico de vida;	Identificar uma parada cardiorrespiratória;
Hemorragia e choque;	Citar as principais causas de obstrução das vias aéreas;
Traumatismo;	Enumerar os sinais e sintomas indicativos de uma hemorragia;
Emergência e pacientes especiais: crianças, idosos e perturbados mentais;	Diferenciar sinais de sintomas;
Aspectos psicológicos intervenientes no atendimento ao acidentado.	Definir o conceito de fratura, luxação e entorse e enumerar quatro sinais ou sintomas que identifique tais lesões;

Fonte: Elaboração própria (2022).

O planejamento das atividades formativas é direcionado ao ensino de conteúdos alinhados com às situações laborais reais com as quais o egresso do Curso de Formação de Oficiais irá se deparar nas ocorrências cotidianas, a exemplo de lesões vinculadas a elementos contundentes ou cortantes, engasgos e paradas cardiorespiratórias. Dessa forma, o processo de formação policial militar busca consolidar

os procedimentos técnicos e operacionais adotados por ocasião da execução do trabalho policial (Pereira; Policarpo Júnior, 2012). Essa perspectiva é reforçada pela fala do entrevistado E1, que corrobora esse posicionamento:

Saber fazer uma reanimação cardiopulmonar, é necessário porque é isso que vai levar a morte da pessoa se a vítima não tiver, não souber fazer a prestação de uma reanimação cardíaca, ele precisa saber fazer avaliação Geral do acidentado pra identificar o problema, é isso que a gente vai buscar, ele precisa não só avaliar a pessoa, avaliação primária para secundária, fazer reanimação cardiopulmonar, estabilização de fraturas Contenção de sangramento externos. E aí todas as lesões vinculadas a projeteis de arma de fogo ou com arma branca, essas foram pelo menos assim, as premissas iniciais que a gente trabalhou. o que é que ele precisa aprender? quando fazer avaliação primária, secundária, reanimação cardiopulmonar porque se leva até a morte da pessoa se você não soubesse fazer. Aí a partir daí aquilo que cotidianamente ele poderia se deparar. Seja projetos de arma de fogo, seja as suas próprias armas brancas ou espancamentos que a pessoa pudesse intervir. E aí tentar salvaguardar a vida da pessoa que foi espancada. (E1: 113-124)

No que tange aos aspectos procedimentais, expostos no Quadro 3, é observado uma primazia na construção de competências procedimentais por parte do policial, que precisa ser capaz de prestar o pronto atendimento que vão de politraumatismos a emergências clínicas, com a adequada manipulação do paciente, além de ser capaz de informar a condição do paciente e os tratamentos ministrados. A complexidade das ações requeridas se mostra de forma amplificada em relação ao Plano de Disciplina do Curso de Formação de Oficiais que está direcionado para a estabilização do paciente e aplicação de técnicas de suporte à vida.

Quadro 3 – Aspectos procedimentais da competência requerida em pronto-socorristo

ASPECTOS PROCEDIMENTAIS	
MATRIZ CURRICULAR NACIONAL	PLANO DE DISCIPLINA DO CFO PM
Prestação de pronto atendimento a vítimas de politraumatismo ou de emergência clínica;	Prestação de pronto atendimento a vítimas de politraumatismo;
Aplicação de técnicas do suporte básico de vida até a chegada de unidade especializada ou de profissional da área médica ou remoção da vítima para unidade hospitalar;	Aplicação de técnicas de suporte básico de vida até a chegada da unidade especializada;
Avaliação e informação da situação de emergência;	Avaliar e informar da situação de emergência;
Estabilizar pacientes na cena de emergência;	Estabilizar pacientes na cena de emergência;
Manipulação adequada do paciente;	Manipular adequadamente do paciente;

Fonte: Elaboração própria (2022).

A necessidade de extrapolar o conhecimento conceitual e legal dos conteúdos atrelados ao pronto-socorristo para abordar os procedimentos a serem adotados em situações que exijam respostas imediatas de preservação da vida indicam a importância da contextualização pedagógica voltada à realidade das ocorrências. Assim, a prática docente deve incorporar procedimentos pedagógicos que contemplam a complexidade das decisões operacionais, favorecendo a autonomia técnica e o discernimento ético do futuro oficial (Pereira; Policarpo Júnior, 2012). Nesse sentido, o entrevistado 1 coloca que:

Não é o que a lei estabelece, mas o que é necessário para o policial aprender, o que a lei estabelece, ela tem que seguir a nossa realidade e a nossa realidade é que policial militar, ele precisa aprender a fazer uma ação imediata de socorro a vida. Ele precisa prestar uma assistência imediata para a pessoa, para que ela não venha a morrer até a chegada do Corpo de Bombeiros. É preciso compreender que, transportar talvez não seja a melhor coisa, pegar pessoa e levar para o hospital, pode não ser a melhor coisa, as vezes a melhor coisa é esperar no local. (E1: 82-88)

As competências atitudinais indicadas pela Matriz Curricular Nacional e pelo Plano Disciplina do Curso de Formação de Oficiais constantes no Quadro 4 se apresentam com ênfase no dever dos profissionais de segurança pública de prestar socorro em quaisquer circunstâncias com atitudes pró-ativas, resguardando a atenção para com as técnicas de preservação da vida e o equilíbrio das emoções, de modo que a atuação reflita o apoio tranquilizador para com as vítimas. Nesse ponto se observa o alinhamento do programa de formação dos oficiais elaborados pelos integrantes da gestão escolar pernambucana com as diretrizes advindas dos gestores nacionais, fato que indica reduzida necessidade de adequação dos aspectos atitudinais da competência à realidade social e cultural própria do estado de Pernambuco.

Quadro 4 – Aspectos atitudinais da competência requerida em pronto-socorrismo

ASPECTOS ATITUDINAIS	
MATRIZ CURRICULAR NACIONAL	PLANO DE DISCIPLINA DO CFO PM
Atitudes pró-ativas e agilidades;	Ter atitudes pró-ativas e agilidade;
Atenção das técnicas adequadas a cada situação de constante preservação da vida;	Ter atenção nas técnicas adequadas a cada situação de constante preservação da vida;
Equilíbrio de emoções e apoio tranquilizador nas situações de atendimento.	Agir com equilíbrio de emoções e apoio tranquilizador nas situações de atendimento.

Fonte: Elaboração própria (2022).

A prática docente na disciplina de pronto-socorrismo integra conhecimentos teóricos e experiências acumuladas, permitindo ao oficial da polícia militar desenvolver competências operativas, cognitivas e atitudinais essenciais para atuar com segurança em situações de risco e de exposição à violência as quais os policiais militares são submetidos cotidianamente (Oliveira; Faiman, 2019).

A carência da infraestrutura necessária para realização das aulas de pronto-socorrismo influenciam a prática pedagógica, pois requer do formador certo nível de improvisação para proporcionar os meios adequados de realização das atividades propostas para facilitar a aquisição dos conhecimentos necessários para que o policial

possa trabalhar em prol da sociedade e da proteção da própria vida. A limitação de recursos materiais exige o improviso e restringe a efetividade do aprendizado, como é exposto na fala do entrevistado 3:

Então vocês não aprendem tudo, vocês aprendem o que é mais provável e com os recursos que vocês dispõem, vocês não podem fazer porque vocês não dispõem de nada! Você não dispõem de luva, quem dispõem de luva é porque passou no hospital chegou lá e pediu um par de luvas um pouquinho de luva. Então vocês não têm nenhum equipamento. É muito fácil dizer assim, vamos improvisar, improvisar não funciona! não funciona esse negócio de improviso, a gente fica assim, vamos, não se Improvisa, por exemplo arma de fogo. É, a gente tá lidando com vidas. (E3: 166-174).

A insuficiência de equipamentos básicos, como luvas, manequins anatômicos, macas e materiais de imobilização, restringe as possibilidades de simulação realística das situações de emergência enfrentadas pelos policiais militares. Essa limitação faz com que seja reduzido o alcance das conexões da teoria com a prática do profissional de segurança pública, requeridas da formação policial militar (Bolsonaro; Vilarinho; Hamada, 2021).

A limitação de materiais apropriados para as aulas de pronto-socorismo é refletida na atuação policial, pois compromete a consolidação das competências operativas, uma vez que o aprendizado prático requer contato direto com os instrumentos e técnicas que serão utilizados no exercício profissional. O improviso relatado pelos docentes evidencia a carência de investimento institucional na formação continuada e na estruturação dos espaços pedagógicos, o que dificulta a vivência plena dos conteúdos e o desenvolvimento da autonomia técnica dos discentes. Todavia, a falta de investimentos em insumos próprios para a prestação do atendimento pré-hospitalar ultrapassa os limites do campo pedagógico e alcança os policiais militares que atuam na operacionalidade. Conforme exposto na fala do Entrevistado 1:

A gente precisaria também de um reaparelhamento das próprias guarnições e viaturas da polícia militar para que os alunos pudessem efetivamente aplicar na prática e numa situação real de ocorrência o que foi aprendido em sala de aula, porque algumas ações elas precisam de

materiais específicos que a Polícia Militar teria condições sim de adquirir, entendeu? Como luva de procedimento, bolsa válvula máscara, dentre outros, selos valvulados e tal para a gente poder fazer um atendimento adequado. (E1: 89-95).

A prática pedagógica, considerada como as atividades propostas para alcançar os objetivos da aula, possui mecanismos de planejamento individual por parte do docente que se reflete em suas ações formativas e que estão inseridas no conjunto maior da atuação pedagógica (Franco; Gilberto, 2010, Tardif, 2014). A observação dos aspectos que influenciam a práxis auxilia na busca por formas de superar a concepção da prática docente primordialmente tecnicista e formatada para o repasse de informações, desprovida de espaço para o debate acerca das realidades vividas pelos oficiais da polícia militar em suas ações cotidianas (Franco, 2009). Como aponta o extrato de fala do entrevistado 2:

A Matriz Curricular, mas ai de qualquer forma, a gente já utiliza, eu utilizo ela para ministrar as aulas. Então já posso ver você que eu não seguir à risca o PLADIS, né! Porque eu achei que ele tinha muita informação que não ia abranger naquela carga horária e que nem precisava ter tanta informação para o serviço que vocês iam ter, assim ia ser muita informação que a gente podia enxugar um pouco mais né, ia ser, tipo, escala de coma de Glasgow. Não tem porque, está lá no PLADIS, mas eu digo não tem necessidade de estar decorando toda numeração da escala de coma para poder atender e aí eu não refiz o PLADIS mas eu utilizei ali do PLADIS e a Matriz Curricular, os eixos articulares ai gente deu uma pincelada. (E2: 29-36).

A Matriz Curricular Nacional e o Plano de Disciplina avançam na previsão de uma disciplina voltada para a capacitação do profissional de segurança pública para a prestação dos primeiros socorros à população de forma geral. No entanto, deixa de abordar a importância de preparar os policiais militares para realizarem as ações de atendimento pré-hospitalar nas ocorrências em que os próprios companheiros são atingidos em situações de confronto com utilização de armas de fogo ou são acometidas por outros danos à saúde quando em atividades operacionais. Fato este que potencializa a necessidade de que a prática docente possa preparar o profissional a agir nesses casos, misturando

os campos teóricos e práticos na busca pelo aperfeiçoamento de processos educacionais (Hamada, 2013). Nesse sentido, a inserção dos conteúdos próprios do atendimento pré-hospitalar tático pode servir para direcionar a atuação pedagógica na capacitação dos policiais militares que atuam áreas conflituosas e precisam realizar o resgate de vítimas accidentadas, como sugerido pelo Entrevistado 2:

Então minha sugestão seria realmente só para o CFO, para o CFO, só este adendo mesmo do APH Tático, de você, é outra forma de pegar e a pessoa ferida, é guerra mesmo, movimento de guerra, que não é tanto, necessária mente, não é muito nossa realidade hoje, assim nós temos os nossos embates os nossos confrontos, mas a gente não é o Rio de Janeiro, graças a Deus. (E2:168-172)

O distanciamento da prática pedagógica das vivências próprias dos oficiais da polícia militar tende a ser ampliado em virtude da disciplina de pronto-socorristismo ser ministrada exclusivamente por docentes oriundos do Corpo de Bombeiros Militar, cujos referenciais se voltam ao atendimento civil, limita a contextualização das aulas às demandas específicas do policial militar em situação de confronto. Dessa forma, o formador necessita adotar uma postura curiosa e aberta em relação ao saber fazer próprio dos policiais militares no sentido de proporcionar o desenvolvimento das habilidades, atitudes e conceitos necessários à execução das funções do oficialato da polícia militar no que tange ao pronto-socorristismo (Tardif, 2014; Bolsonaro; Vilarinho; Hamada, 2021). Essa distância entre a formação recebida e as exigências operacionais contribui para um ensino tecnicista, pouco reflexivo e descolado das vivências profissionais reais.

A prática docente na disciplina de pronto-socorristismo, embora constitua elemento importante para a formação policial militar, enfrenta desafios relacionados à adequação curricular, à infraestrutura e à formação pedagógica dos docentes, fatores que impactam o desenvolvimento das competências previstas pela Matriz Curricular Nacional. Dessa forma, a fragilidade estrutural, a desarticulação entre documentos orientadores e a falta de contextualização prática reduzem o alcance formativo da disciplina, comprometendo o alinhamento entre os objetivos curriculares e as demandas reais da atuação policial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo da pesquisa de compreender de que modo a prática docente na disciplina de pronto-socorristismo contribui para o desenvolvimento das competências requeridas ao exercício da função de oficial da Polícia Militar de Pernambuco, observa-se que os achados revelam certa carência de alinhamento entre os documentos norteadores da práxis em sala de aula e a prática docente. As lacunas presentes na formação evidenciam desafios estruturais, pedagógicos e operacionais que comprometem a efetividade da disciplina de pronto-socorristismo no Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco. A escassez de infraestrutura e recursos materiais restringe a realização de práticas simuladas e o desenvolvimento das competências operativas necessárias à atuação em campo. Além disso, a frágil articulação entre teoria e prática reduz o potencial formativo da disciplina, uma vez que as aulas permanecem centradas no atendimento civil. Observa-se também a ausência de conteúdos voltados ao atendimento pré-hospitalar tático, o que compromete a preparação dos discentes para situações de risco inerentes à atividade policial. Assim, faz-se necessária a revisão das estratégias pedagógicas e curriculares, de modo a fortalecer a formação e alinhar a prática docente às demandas reais da função de oficial da Polícia Militar de Pernambuco.

A pesquisa contribui na área de Segurança Pública ao oferecer uma análise dos aspectos que influenciam a prática docente nos cursos de formação de oficiais da polícia militar sob o prisma do pronto-socorristismo, ampliando o debate sobre a articulação entre ensino policial e desempenho profissional. O estudo propicia subsídios teórico-metodológicos para o aprimoramento das ações formativas, podendo orientar e beneficiar formadores, instrutores, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas na construção de currículos alinhados às exigências do policiamento contemporâneo. Nesse sentido, a compreensão a respeito dos documentos norteadores da atuação pedagógica, das competências requeridas para atuação profissional e da prática pedagógica favorece a construção de um processo pedagógico para fortalecimento institucional e para a proteção da vida dos cidadãos e dos agentes de segurança pública.

Por fim, a pesquisa apresenta limitações no que concerne ao recorte restrito a uma única instituição e sob o olhar de um número limitado de entrevistados, o que sugere a necessidade de expansão

do campo empírico para outras corporações e contextos regionais, inclusive em estudos comparativos entre polícias militares e civis. Pesquisas futuras podem explorar o impacto de metodologias ativas para ampliar a efetividade das ações formativas, a integração de teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e o impacto da disciplina de pronto-socorismo no desempenho profissional do oficial no contexto de risco. Afinal, o ensino policial de qualidade não consiste em um privilégio para as corporações, e sim uma necessidade da sociedade para fortalecimento da segurança pública enquanto direito fundamental da sociedade.

6 REFERÊNCIAS

- BASÍLIO, Márcio Pereira. **O desafio da formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro**: utopia ou realidade possível? Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- BRASIL. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.
- BRASIL. **Portaria Normativa MD/GM N° 16, DE 12 de abril de 2018**. Aprova a Diretriz de Atendimento Pré-Hospitalar Tático do Ministério da Defesa para regular a atuação das classes profissionais, a capacitação, os procedimentos envolvidos e as situações previstas para a atividade.
- BATITUCCI, Eduardo Cerqueira. Gerencialismo, estamentalização e busca por legitimidade: o campo policial militar no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 34, 2019.
- BOLSONARO, Luiz Paulo Leite; VILARINHO, Tatiane Ferreira; HAMADA, Hélio Hiroshi. Análise dos currículos dos cursos de formação de oficiais policiais militares do Brasil. **Rev. Susp.**, v. 1, n. 1, p. 95-111, 2021.
- COUTO, Eduardo Henrique Scanoni do; LUNA, Maria José de Matos. A educação em Direitos Humanos como ferramenta transformadora na formação policial militar em Pernambuco. In: FRANÇA, Fábio Gomes de; COELHO, Fernanda Mendes C. A. **Polícia e Segurança Pública**: Relatos de Pesquisa. João Pessoa: Ideia, 2018.
- CRESWELL, John. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025**. São Paulo: FBSP, 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia universitária**, v. 10, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 9, p. 125-145, 2010.

GONÇALVES, Adriana De Marchi; KANAANE, Roberto. A prática docente e as tecnologias digitais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 29, p. 256-265, 2021.

GUTBERLET, Jutta.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Pesquisa Qualitativa sobre Consumo: experiências interdisciplinares. **Olhar de Professor**. n. 13, v. 2, p. 217- 224, 2010.

HAMADA, Hélio Hiroshi. As transformações no sistema de ensino da Polícia Militar de Minas Gerais: um estudo histórico dos modelos de formação profissional. **Paideia**, n. 14, p. 139-167, 2013.

MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2021.

OLIVEIRA, Thamires Sousa de; FAIMAN, Carla Júlia Segre. Ser policial militar: reflexos na vida pessoal e nos relacionamentos. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 2, p. 607-615, 2019.

PEREIRA, Benôni Cavalcanti; POLICARPO JUNIOR, José. A formação policial para além da técnica profissional: reflexões sobre uma formação humana. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 6, n. 1, p. 74-88, 2012.

PEREIRA, Benôni Cavalcanti; RAMOS, Katia Maria da Cruz. Ensino Policial na Academia Integrada de Defesa Social: Instrução militar e profissionalidade docente em foco. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 340- 345, 2017.

PEREIRA, Benôni Cavalcanti; RAMOS, Kátia Maria da Cruz; MEDEIROS, Ivanildo César Torres de. Movimento de reconfiguração da profissionalidade docente de formadores da ACIDES e os saberes mobilizados no ensino policial militar: limites e possibilidades. In: GUILHERME, William Douglas. **A educação no âmbito do político e de suas tramas 4**. Ponta Grossa: Atena editora, 2019.

PERNAMBUCO. Decreto nº 51.082, de 03 de agosto de 2021. Aprova o Plano do Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares e Bombeiros Militares – CFO PM e do CFO BM.

PERNAMBUKO. Lei Complementar nº 108, de 14 de maio de 2008. Dispõe sobre o ingresso nas Corporações Militares do Estado, e dá outras providências.

PINHEIRO, Silvana Lopes; CAMPOS, Terezinha. Importância da disciplina de Atendimento Pré-hospitalar no Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Estado do Paraná-Brasil. **Atlante:Cuadernos de Educación y Desarollo**, p. 1-8, 2020.

RAMALHO NETO, Hamilton; BORBA, Érica de Oliveira; NEVES, Eduardo Borba; MACEDO, Regina Moreira Borges; ULRICHT, Leandra. Características do atendimento pré-hospitalar intradomiciliar em Curitiba-PR. **J Health Sci Inst.** v. 31, n. 2, p. 155-60, 2013.

SANTOS, Leonardo Barbosa Torres dos; SANTOS, Rabello T.; MAIA, Roberto Campos F. O ensino do atendimento pré-hospitalar para militares da linha bélica. **EsSEX: Revista Científica**, v.3, n. 5, p. 46-60, 2021.

SILVA, Allan Jones Andreza; SILVA, Luciano Nascimento. Educação policial militar e a construção de uma segurança cidadã na Paraíba. **Revista de Direito**, v. 8, n. 02, p. 25-49, 2016.

SOBRINHO, Sergio Francisco Graziano; SILVEIRA, Clóvis Eduardo Malinverni da. Meio ambiente urbano, medo e exclusão social: a continuidade entre o processo de gentrificação e a gestão da violência no Brasil. **Revista Direto & Paz**, n. 37, p. 159-178, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Celia Cristina Pereira da Silva; SOUZA, José dos Santos. A produção científica sobre formação dos policiais militares no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 12, n. 1, p. 50-70, 2018.

Data da submissão: 15.10.2025.

Data da aprovação: 06.11.2025.

Ensino e Capacitação em Resgates em Silos no Corpo de Bombeiros Militares de Mato Grosso

Teaching and Training in Silo Rescues at the Mato Grosso Military Fire Department

Thiago Wronski Bueno¹
Vinicius Marca Marcelino de Lima²
Jhon Weverton Cardoso Olivi³
Rodrigo Senhorinho Nobre⁴

RESUMO

O estado de Mato Grosso é o maior produtor de grãos no país, sendo responsável por quase um terço da produção nacional. Por esse motivo, demanda-se uma alta capacidade de armazenamento dessa produção, que ocorre em silos, espalhados por toda a extensão territorial do estado. Nesse cenário, os silos apresentam riscos específicos aos trabalhadores, como atmosferas explosivas, quedas e, principalmente, asfixia mecânica e engolfamento. Diante disso, este artigo tem por objetivo destacar a relevância do ensino e da capacitação na prevenção e no atendimento a ocorrências em silos, apresentando uma revisão bibliográfica sobre os principais riscos, bem como as ações e instrumentos desenvolvidos pelo Corpo de Bombeiros Militar de Mato Grosso. Conclui-se que a instituição

¹ É militar do Corpo de Bombeiros do Estado de Mato Grosso, possui especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho, pós-graduação em Tutoria em Educação a Distância e Docência no Ensino Superior, graduado em Engenharia de Produção pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de SINOP (2018). Atualmente lotado na seção de Segurança contra Incêndio e Pânico, da 13 CIBM CBMMT, na função de analista e vistoriante. Como militar é especialista em Atendimento Pré-Hospitalar (23 CCS) e em atendimento a tentante de suicídio (8 CATS), Capelania Militar, Fiscalização e vistoria (1 CHFV). Atuou como docente do sistema SENAI na área de Segurança do trabalho, Higiene ocupacional e processos industriais. Possui experiência em bioenergia, atuando no processo da primeira planta de etanol de milho do país.

² Possui graduação em Agronomia pela Universidade do Estado do Mato Grosso - Campus Nova Xavantina (2012), graduação em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso (2012) e mestrado em Produção Vegetal pela Universidade de Rio Verde (2015). Atualmente é professor universitário - Centro Universitário do Vale do Araguaia.

³ Soldado do Corpo de Bombeiros Militar de Mato Grosso. Tecnólogo em Marketing (Anhanguera 2013), com Pós- graduação em Gestão de Pessoas, Liderança e Coach (Unic 2020).

⁴ Bombeiro do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra – MT. Graduado em Engenharia de Produção pela Universidade de Cuiabá (UNIC), Pós-Graduado em Segurança do Trabalho (FAVENI).

tem investido em capacitações nessa área de atuação, visando a saúde e segurança do trabalho dos militares do estado, bem como a eficiência no atendimento dessas ocorrências, além de inovar em ações, como, por exemplo, a realização de seminários e criação de Normas Técnicas. Com os resultados deste trabalho, evidencia-se também a necessidade de criação de um procedimento operacional padrão específico para ocorrências em silos.

Palavras-chave: Ensino; resgate; silo.

ABSTRACT

The state of Mato Grosso is the largest grain producer in Brazil, accounting for almost one-third of the national production. For this reason, a high storage capacity is required, which is primarily provided by silos distributed throughout the state. In this scenario, silos present specific risks to workers, such as explosive atmospheres, falls, and especially mechanical asphyxiation and engulfment. In this context, this article aims to highlight the relevance of education and training in the prevention of and response to silo-related incidents, presenting a literature review on the main risks, as well as the actions and tools developed by the Military Fire Department of Mato Grosso. It can be concluded that the institution has invested in training in this area, aiming to ensure the occupational health and safety of its personnel, as well as greater efficiency in incident response, while also innovating through initiatives such as seminars and the development of a Technical Standard. The findings also highlight the need for the creation of a specific standard operating procedure for silo-related emergencies.

Keywords: Teaching; rescue; silo.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem por vocação ser um país agrícola, com grandes áreas agricultáveis. Nesse cenário, o estado de Mato Grosso destaca-se como expoente nacional, sendo apontado como o maior produtor de grãos do país (Dentz, 2019; Chaves *et al.*, 2022). Além disso, possui uma produção aproximada de 32 milhões de toneladas/ano de milho e essa produção corresponde a aproximadamente 31,6% da produção nacional (Pimentel; Mendes; Silva, 2019).

Uma vez que se produz, torna-se necessário alocar os grãos, definindo o armazenamento como parte essencial da cadeia agrícola, tendo como papel o recebimento da produção, bem como a conservação

das condições físicas, químicas e biológicas ideais. No que diz respeito à armazenagem, Mato Grosso, além de ser um dos maiores produtores, possui também a maior quantidade de unidades armazenadoras do país (Lourenço *et al.*, 2020). Segundo a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico de Mato Grosso, em novembro de 2021, foram constatadas 2.045 unidades de armazenamento de grãos, entre armazéns convencionais, estruturais e infláveis, armazéns graneleiros e granelizados e silos (Mato Grosso, 2021).

Os procedimentos na armazenagem impactam diretamente na qualidade dos grãos, considerando as dimensões dos silos e armazéns, e influenciam significativamente na segurança dos trabalhadores envolvidos nesse processo. Ressalta-se que, além dos riscos associados a equipamentos e maquinário, esses ambientes possuem alta periculosidade, devido à existência de espaços confinados e à elevada probabilidade de acidentes de trabalho (Quadros, 2019). Os riscos em silo podem ser de natureza física, química, ergonômica ou relacionados a acidentes, incluindo explosões, incêndios, choques elétricos, intoxicações, sufocamento, asfixia, quedas, dentre outros (Baal, 2013). Em função da grande quantidade de unidades armazenadoras no estado e da maior demanda, observa-se, segundo a Secretaria de Segurança Pública do Estado de Mato Grosso (2023), um alto número de ocorrências nesse tipo de atividade. Consequentemente, as guarnições de salvamento e resgate do Corpo de Bombeiros Militar acabam expostas a estes riscos durante o atendimento de ocorrências em silo.

Os acidentes em silos são tipicamente graves e podem levar a óbito. Entre 2009 e 2018, registraram-se no Brasil 109 vítimas fatais envolvendo acidentes em silos de armazenamento, sendo a maioria decorrente de engolfamento (Ferreira; Martinazzo, 2023). Dados do Ministério do Trabalho e Emprego apontam que, somente em 2022, ocorreram 69 acidentes fatais no país envolvendo trabalho em silos de armazenamento, com destaque para o estado de Mato Grosso, que registrou 13 óbitos (Brasil, 2022a).

O Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso (CBMMT) desempenha diferentes ações no setor de armazenamento de grãos, visando mitigar riscos nas intervenções e promovendo ações como a elaboração de Normas Técnicas para estabelecer medidas de segurança contra incêndios, explosões e outros riscos em unidades

de armazenagem e beneficiamento, conforme previsto na legislação estadual de segurança contra incêndio e pânico (Mato Grosso, 2020a).

Este trabalho tem como objetivo examinar os tipos de ocorrências mais comuns em silos de armazenamento de grãos, destacando o papel do ensino e da capacitação na atuação do CBMMT, bem como avaliar a necessidade de elaboração de um procedimento operacional padrão (POP) específico para esse tipo de ocorrência, visando à segurança dos profissionais e à eficácia das respostas operacionais.

2 METODOLOGIA

Para uma abordagem sistemática da tratativa, foi realizada uma revisão bibliográfica, considerando que o trabalho foi baseado em materiais já elaborados e fundamentado em livros e artigos científicos (Gil, 2002). Inicialmente, realizou-se uma pesquisa abrangente em bases de dados, revistas eletrônicas, livros, sites governamentais, decretos, leis e normas técnicas, utilizando termos de busca específicos relacionados ao escopo do estudo. Os critérios de inclusão foram definidos com base na relevância do conteúdo e na data de publicação.

Os artigos selecionados foram submetidos a uma análise crítica, na qual foram identificados temas que contribuíram para formulação e possíveis soluções da problemática apresentada. Essa análise foi realizada utilizando uma abordagem qualitativa, fazendo uso de diferentes referenciais teóricos, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados (Creswell, 2007).

Os resultados foram apresentados de forma clara e objetiva, destacando as principais conclusões e contribuições para o avanço do conhecimento sobre o tema em questão.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Silo de Armazenamento de Grãos

Com o crescimento da produção agrícola nos últimos anos, tornou-se cada vez mais importante garantir o armazenamento adequado dessa produção para manter suas características e assegurar que os grãos se tornem produtos aptos a serem distribuídos para diversos mercados de beneficiamento do mundo. Dessa forma, houve um

aumento significativo na demanda por capacidade armazenadora e, paralelamente, um crescimento do número de acidentes registrados nesses locais (Rocha, 2022).

Os silos, de forma geral, são estruturas destinadas ao armazenamento de grãos e normalmente apresentam formato cilíndrico, podendo ser construídos com chapas metálicas ou em concreto (Milman, 2002). Silos também são definidos como unidades de armazenamento caracterizadas por compartimentos estanques e herméticos — ou semi-herméticos — que contribuem para a manutenção das características físicas e biológicas dos grãos (Paturca, 2014).

Conforme a Norma Técnica do Corpo de Bombeiros do Mato Grosso nº 44/2020, o silo é uma estrutura destinada ao armazenamento de produtos agrícolas e seus derivados a granel, podendo ser vertical ou horizontal (Mato Grosso, 2020a) (Figura 01 e Figura 02).

Figura 1 – Silos verticais constituídos de estruturas metálicas



Fonte: EGCE (2020).

Figura 02 – Silos verticais construídos em concreto.



Fonte: Paturca, (2014).

3.2. Ocorrências em Silos

Os silos, por suas características de engenharia e pela natureza das atividades realizadas, geram riscos de acidentes aos trabalhadores e, consequentemente, potenciais ocorrências de salvamento e resgate para o Corpo de Bombeiros. Os principais riscos de acidentes de trabalho em silos são quedas de altura, engolfamento, intoxicação (asfixia) e choque elétrico, além do alto potencial de incêndios e explosões devido ao acúmulo de poeira (Paiva *et al.*, 2015).

Considerando esses riscos, foi realizado um levantamento de acidentes de trabalho no período de 2011 a 2021, que constatou que 50% das ocorrências envolveram engolfamento e que 64% das vítimas vieram a óbito, evidenciando o alto grau de periculosidade da atividade e, consequentemente, das operações de resgate realizadas pelos bombeiros (Ferreira; Martinazzo, 2023). As ocorrências em silos tendem a ser altamente complexas, pois, em geral, o que leva a vítima ao acidente é um conjunto de fatores associados ao ambiente e às

atividades desempenhadas, como espaço confinado e/ou atmosfera com condição imediatamente perigosa à vida ou à saúde (IPVS).

3.2.1 Espaço Confinado

Devido às suas características - estruturas projetadas para armazenar grãos e com baixa renovação de oxigênio - os silos são classificados como espaço confinado. Conforme a Norma Regulamentadora 33 (NR 33), espaço confinado é definido como qualquer ambiente que atenda simultaneamente aos seguintes requisitos:

- a) não ser projetado para ocupação humana contínua;
- b) possuir meios limitados de entrada e saída; e
- c) em que exista ou possa existir atmosfera perigosa (BRASIL, 2022b).

A norma também apresenta outra definição: “espaços não destinados à ocupação humana, com meios limitados de entrada e saída, utilizados para armazenagem de material com potencial para engolfar ou afogar o trabalhador” (Brasil, 2022b). Esta última caracterização foi uma atualização da norma feita no ano de 2022, onde adicionou-se em seu texto a parte de potencial para engolfar ou afogar o trabalhador.

O manual do Ministério do Trabalho, Guia técnico da NR 33 descreve as Atividades Econômicas e Espaços Confinados Típicos, caracterizando os silos como espaço confinado (Garcia; Kulcsar Neto, 2013).

3.2.2 Atmosfera Perigosa

Considerando o risco intrínseco nos espaços confinados em unidades de armazenamento, ainda dentro deste contexto, podemos citar outro fator agravante influenciando diretamente no tipo de resposta que a ocorrência exige no salvamento. São estas as características do ambiente, que podem ser classificadas como atmosfera perigosa, definida pela NR 33, que conceitua-se:

Considera-se atmosfera perigosa aquela em que estejam presentes uma das seguintes condições:

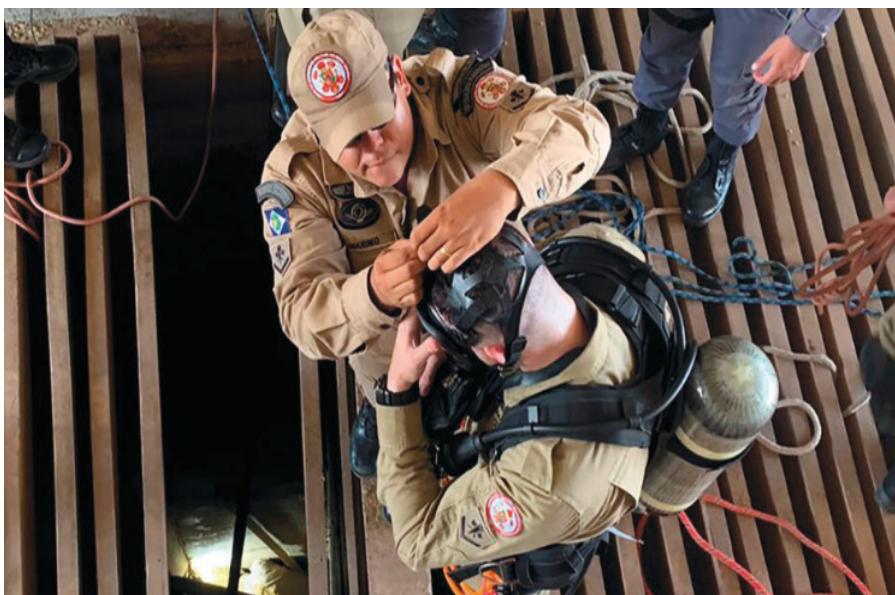
- a) deficiência ou enriquecimento de oxigênio;
- b) presença de contaminantes com potencial de causar danos à saúde do trabalhador; ou
- c) seja caracterizada como uma atmosfera explosiva (BRASIL, 2022b).

Em referência a estas informações, a norma ABNT NBR 16577:2017 dispõe ainda que para a caracterização do ambiente confinado se faz necessário analisar a atmosfera, observando a presença de contaminantes perigosos e as condições de enriquecimento ou empobrecimento dos níveis de oxigênio, gerando assim uma análise inicial da qualidade desta atmosfera. (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2017)

Independente das condições dos níveis de gases presentes na atmosfera, a entrada neste ambiente sem nenhum tipo de proteção pode gerar imediatamente uma condição perigosa à vida ou à saúde. A NBR 16577, define essa atmosfera IPVS onde o limite máximo de exposição (LME), no qual o trabalhador tenha meios de conseguir sair do local caso o equipamento de proteção respiratória (EPR) apresente alguma pane, sem que ocorra perda de vida ou lesão à saúde irreversível, imediato ou retardado. (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2017)

Assim, a NR 33 discorre sobre as atividades realizadas neste tipo de atmosfera IPVS ou potencialmente capaz de atingir níveis de atmosfera IPVS, se faz necessária a utilização de equipamentos de proteção individual (EPI) e principalmente os EPR que assegurem a integridade física e a saúde de trabalhadores que operam neste tipo de ambiente (Figura 03) (Brasil, 2022b). Corroborando a esta normativa o POP 7.9 - Operações em Ambientes Confinados do Corpo de Bombeiros militar do Estado de Mato Grosso, em sua seção de advertência exige que o militar ao adentrar este tipo de ocorrência esteja utilizando o EPR (Mato Grosso, 2019).

Figura 3 – Utilização de EPR. Ocorrência em Moega, silo de Grão, em Alta Floresta- MT

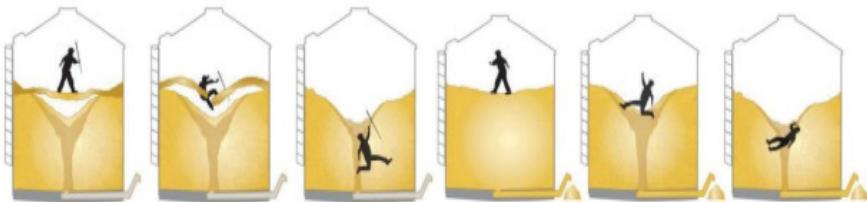


Fonte: Araújo (2023).

3.2.3 Engolfamento

Nos silos, o soterramento de trabalhadores por grãos, conhecido como engolfamento, é a ocorrência mais comum. Nessa situação, o trabalhador é “engolido” pelos grãos, sofrendo sufocamento devido à compressão do tórax e do abdômen. Os deslocamentos de grãos ocorrem pela formação de bolsões de ar no interior do silo ou pela retirada do produto durante a operação (Rocha, 2022), (Figura 04).

Figura 4 - Ilustração de acidentes de engolfamento e sufocamento em unidades de armazenamento de grãos e insumos agrícolas

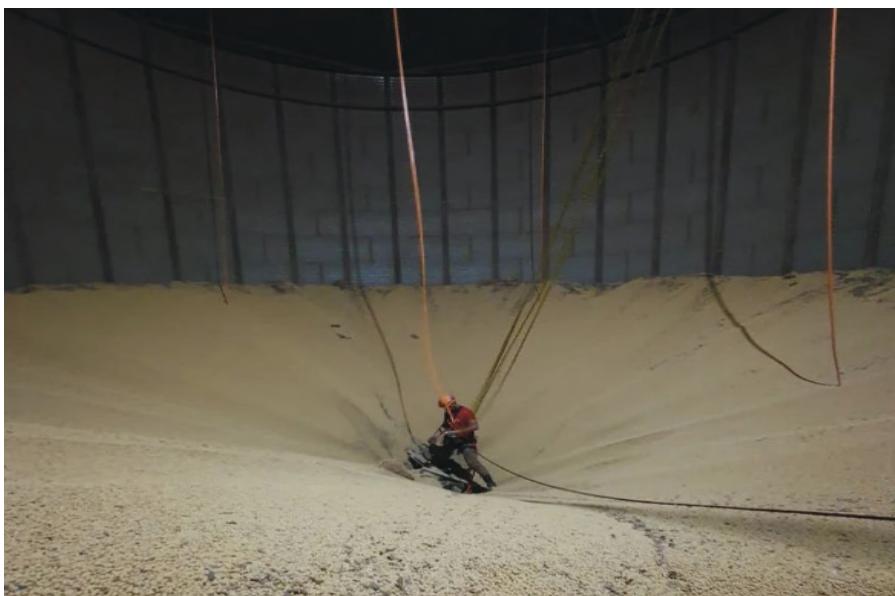


Fonte: Rocha (2022).

As características estruturais e operacionais dos silos tornam-se um agravante significativo em ocorrências de resgate em silos de grãos, poços de elevadores e moegas. No estado de Mato Grosso, 28 trabalhadores morreram engolfados em silos entre 2020 e 2023 (Corezomaé, 2023). Corroborando esse cenário, destaca-se a ocorrência atendida pelo CBMMT em 2020, no município de Lucas do Rio Verde:

O Corpo de Bombeiros Militar em Lucas do Rio Verde foi acionado, nesta quinta (23/04), para atender a uma ocorrência de engolfamento em silo de grãos, localizado na MT-338, km 92, no município de Tapurah. O acionamento se deu às 14h49 e o deslocamento foi imediato para a cidade vizinha. Ao chegar no local, a guarnição constatou, segundo relatos de quem estava próximo, que quando a vítima realizava a limpeza no silo e sua ancoragem acabou sendo solta, por motivos desconhecidos, o que culminou no seu engolfamento por soja. Bombeiros e funcionários locais realizaram buscas pela superfície, mas sem sucesso. Logo após, foi adotada a estratégia de escoamento dos grãos. À medida que a soja foi sendo escoada pela bica, o corpo do mesmo acabou descendo pela tubulação. Após 4 horas ininterruptas de trabalho, a guarnição da 13^a CIBM localizou a vítima já em óbito (Figura 05) (Mato Grosso, 2020b).

Figura 5 - Ocorrência de engolfamento em silo de grãos



Fonte: Mato Grosso, 2020b.

3.3. Instrumentos de Resposta

3.3.1 AÇÕES EDUCATIVAS

Tendo em vista o aumento das ocorrências em silos de grãos no estado, o CBMMT vem implementando estratégias para aprimorar o atendimento, tanto às demandas internas — voltadas à tropa — quanto às externas, direcionadas a outras instituições e à sociedade civil. Entre essas iniciativas, destacam-se as ações educativas voltadas à saúde e segurança do trabalho do bombeiro militar, com o objetivo de proporcionar respostas mais eficazes e seguras às ocorrências dessa natureza.

Com o propósito de capacitar os militares para atuar em acidentes envolvendo silos e armazéns de grãos, o CBMMT instituiu o Estágio de Salvamento e Resgate em Silos e Armazéns, realizado pela Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa (DEIP/CBMMT). A primeira edição ocorreu em 2023, no Comando Regional 3, em Sinop. No mesmo ano,

foi promovido o 1º Seminário Nacional de Segurança em Unidades de Armazenamento de Grãos e Prevenção de Explosões de Poeiras, realizado em Cuiabá, capital do estado, que contou com a participação de corporações de outros estados, como o Paraná (Mato Grosso, 2023a).

3.3.2 Legislação

O CBMMT, pautado no princípio da legalidade, tem suas ações fundamentadas em legislação específica. No estado, o principal instrumento jurídico referente à prevenção contra incêndio e pânico (PSCIP) é a Lei Estadual nº 12.149, de 16 de junho de 2023, que:

[...] fixa os critérios necessários à segurança contra incêndio e pânico em edificações e locais de riscos, nos termos do art. 144, § 5º, da Constituição Federal e do art. 82 da Constituição do Estado de Mato Grosso, em conformidade com a Lei Federal nº 13.425, de 30 de março de 2017, e a legislação que regula a Organização Básica do Corpo de Bombeiros Militar de Mato Grosso. (Mato Grosso, 2023c)

Considerando os riscos inerentes aos silos e a competência legal da instituição, o CBMMT publicou a Norma Técnica do Corpo de Bombeiros (NTCB) nº 44/2020, cujo objetivo é “estabelecer as medidas de segurança para a proteção contra incêndios e explosão em unidades de armazenagem e beneficiamento, atendendo ao previsto na legislação de segurança contra incêndio e pânico do Estado de Mato Grosso” (Mato Grosso, 2020).

A NTCB nº 44/2020 é de grande relevância, pois, embora voltada à prevenção de incêndio e pânico, normatiza elementos essenciais para o atendimento a ocorrências de salvamento e resgate, como a obrigatoriedade de escadas, pontos de acesso e pontos de ancoragem destinados à montagem de sistemas de resgate. Estes pontos devem apresentar resistência mínima de 5 kN, permitindo a ancoragem segura dos equipamentos utilizados pelas equipes de resgate (Mato Grosso, 2020).

3.3.3 Procedimento Operacional Padrão

O CBMMT é estruturado sobre dois pilares fundamentais do militarismo: hierarquia e disciplina. De acordo com o Decreto Nº. 1.329

de 21 de abril de 1978 em seu Art. 6º diz “[a] disciplina policial militar é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada” (Mato Grosso, 1978).

Portanto, para garantir a padronização das ações realizadas pelos militares, inclusive durante o atendimento às ocorrências, torna-se essencial a elaboração de POPs assegurando o controle e a qualidade das ações executadas pelo CBMMT. Segundo Margione *et al.* (2011), os POPs consistem em instruções detalhadas destinadas a alcançar a uniformidade na execução de uma função específica. Dessa forma, devem ser elaborados com descrição minuciosa, a fim de garantir a padronização tanto na elaboração quanto na prestação de serviços à sociedade, seja em instituições públicas ou privadas.

A padronização do documento deve contemplar um conjunto de elementos essenciais em sua estrutura, tais como: cabeçalho com tipo do documento, título, código, logotipo ou identificação da instituição, área responsável, responsáveis técnicos, datas de elaboração, aprovação e autorização; além de objetivos, campo de aplicação, abrangência ou aplicabilidade, responsabilidades, abreviações, definições, descrição detalhada dos procedimentos, referências e anexos. O acesso aos POPs, seja em versão física ou eletrônica, deve ser controlado e restrito aos usuários autorizados, e quaisquer revisões ou atualizações devem ser previamente avaliadas e aprovadas antes de sua implementação (Margione *et al.*, 2011).

No CBMMT, os POPs são organizados em onze áreas de atuação, entre as quais se destaca a área de salvamento terrestre, responsável pelas ocorrências de busca e resgate em situações que envolvem silos e outras naturezas já mencionadas. Contudo, dentro do salvamento terrestre (POPs da ordem 7), observa-se a inexistência de um procedimento operacional padrão específico para ambientes de silos, apesar de esses locais apresentarem características e riscos próprios que demandam diretrizes exclusivas.

O POP tem como finalidade padronizar as ações da área à qual está vinculado. No contexto deste estudo, torna-se evidente a necessidade de elaboração de um POP específico para silos, a ser incorporado ao manual de salvamento terrestre do CBMMT. Tal documento é essencial para nortear as ações operacionais e garantir a preservação da saúde e da segurança dos militares envolvidos nesses atendimentos. Embora os silos sejam classificados normativamente como espaços confinados,

essas estruturas apresentam peculiaridades próprias, o que justifica a criação de um POP exclusivo para orientar as equipes durante esse tipo de ocorrência (Colenghi, 2007).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão da literatura e nos resultados apresentados, fica evidente que as atividades realizadas em silos de armazenamento de grãos representam riscos significativos à saúde e à segurança tanto dos trabalhadores quanto dos bombeiros militares que atuam nesses ambientes. As ocorrências envolvendo silos configura um preocupação relevante devido aos riscos físicos, químicos e ergonômicos, incluindo engolfamento, intoxicação, quedas, incêndios e explosões, que podem resultar em acidentes graves e até fatais.

A análise dos tipos mais comuns de ocorrências, associada aos instrumentos de resposta utilizados pelo CBMMT, evidencia a importância do ensino, da capacitação e da padronização de procedimentos como elementos fundamentais para garantir operações mais seguras e eficientes em salvamentos e resgates. Embora o CBMMT disponha de POPs gerais na área de salvamento terrestre, observa-se a necessidade de um procedimento operacional padrão específico para resgates em silos, que oriente as equipes e contribua para a redução dos riscos inerentes a esses ambientes complexos.

Este estudo, fundamentado em uma revisão bibliográfica detalhada e em uma análise crítica das informações disponíveis, reforça a relevância de investir em treinamento contínuo, na criação de normas e protocolos direcionados e na busca por ferramentas e tecnologias adequadas, a fim de aprimorar as estratégias de prevenção e melhorar a resposta às ocorrências em silos de armazenamento de grãos.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Guilherme. **Funcionário de fazenda que morreu soterrado em silo é sepultado em Alta Floresta**. Disponível em: www.sonoticias.com.br/geral/nortao-funcionario-de-fazenda-que-morreu-soterrado-em-silo-e-sepultado-em-alta-floresta/. Acesso em: 16 de março de 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, ABNT NBR 16577. **Espaço confinado, prevenção, procedimentos e medidas de proteção**. Rio de Janeiro. p 03. 2017.

BAAL, E. Recomendações para projetos de unidades de beneficiamento e armazenagem de grãos com enfoque em segurança do trabalho. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 58 f. Monografia (Pós Graduação). Pós Graduação Lato Sensu em Engenharia de Segurança do Trabalho, 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Auditores-fiscais do Trabalho analisam acidente fatal em silo de grãos.** 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2022/fevereiro/auditores-fiscais-do-trabalho-analisam-acidente-fatal-em-silo-de-graos>. Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério do trabalho e emprego. **Norma regulamentadora NR 33 - 2022 Segurança e Saúde nos Trabalhos em Espaços Confinados.** 2022b. Disponível em: Norma Regulamentadora No. 33 (NR-33) — Ministério do Trabalho e Emprego (www.gov.br). Acesso em 15 de janeiro 2024.

BRASIL. Ministério do trabalho e emprego. **Norma regulamentadora NR 35 - 2022 Trabalho em Altura.** 2022c. Disponível em: Norma Regulamentadora No. 35 (NR-35) — Trabalho em Altura (www.gov.br). Acesso em 15 de janeiro 2024.

COREZOMAÉ, Helena, Artigo: **Soterrados: 28 trabalhadores morreram em silos nos últimos 3 anos em MT**, 06/10/2023. Disponível em: <https://primeirapagina.com.br/agro/soterrados-28-trabalhadores-morreram-em-silos-nos-ultimos-3-anos-em-mt/#:~:text=E%20foram%20nesses%20espa%C3%A7os%20que,ap%C3%B3s%20solicita%C3%A7%C3%A3o%20do%20Primeira%20P%C3%A1gina>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

CHAVES, T. G.; DAL MASO, A. B.; FIGUEIREDO, A. M. R.; DALLEMOLE, D. Indicador de desempenho competitivo: análise da produção de milho no estado de mato grosso como fator determinante do desenvolvimento competitivo territorial. **Desafio Online**, v. 10, n. 2, 2022. cap 4 de gil, p 51 do ebook. Disponível em: <https://desafionline.ufms.br/index.php/deson/article/view/12195>. Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

COLENGHI, Vitor Mature. **O&M e qualidade total: uma integração perfeita.** 3ed. Uberaba: Ed.V.M., 2007.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2^a ed. ArtMed, Porto Alegre, 2021.

FERREIRA, Ronaldo Adriano, MARTINAZZO, Ana Paula. Levantamento de acidentes de trabalho em unidades armazenadoras brasileiras no período de 2011/2021. **Revista Thêma et Scientia**, Vol. 13, no 1, jan/jun 2023. Disponível em: <http://themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/index>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

GARCIA, Sérgio Augusto Letizia. KULCSAR NETO, Franscisco. **Guia Técnico da NR-33.** Ministério do Trabalho e Emprego. Fundacentro. Brasília-DF, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Atlas. São Paulo: 2002.

LOURENÇO, V. S.; SILVA, K. D.; SANTOS, M. R.; BUENO, L. L.; RESENDE JUNIOR, M. B.; BERTI, M. P. S. Capacidade de armazenamento e escoamento de grãos no Estado de Mato Grosso. **Revista Scientific Electronic Archives Issue ID: Sci. Elec. Arch.** Vol. 13 Agosto 2020. Disponível em: <https://sea.ufr.edu.br/SEA/article/download/1054/pdf/3558>. Acesso em: 05 de março de 2024.

MARGIONE, José. CRISTÓVÃO, Salvador. MAURO, Maria. BARBOSA, Cristiane. A importância dos procedimentos operacionais padrão (POPs) para os centros de pesquisa clínica. **Revista da Associação Médica Brasileira.** Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0104423011703098?via%3Dihub>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

MATO GROSSO (Estado). Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso. **Norma Técnica do Corpo de Bombeiros Nº 44/2020. Unidades de Armazenamento e Beneficiamento de Produtos Agrícolas e Insumos.** Cuiabá, 2020a. Disponível em: https://www.bombeiros.mt.gov.br/documents/21650277/NTCB_44_2020_Unidadede_bene_arm_de_prod_agricolas_e_insumos.pdf/49c5675e-86c1-4e35-8364-31dcf76b9817. Acesso em: 17 de janeiro de 2024.

MATO GROSSO (Estado). Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso. **Portaria nº 012/SADM/CMTEGERAL/2019 regulariza o Procedimento Operacional Padrão - 7.9 - Operações em Ambientes Confinados.** Publicado no BGE no 2027 de 28 de fevereiro de 2019. Disponível em: www.bombeiros.mt.gov.br/procedimento-operacional-padrao. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

MATO GROSSO (Estado). Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso. **Em Lucas do Rio Verde bombeiros atuam em resgate de vítima soterrada em silo.** 2020b. Disponível em: <https://www.bombeiros.mt.gov.br/-/corpo-de-bombeiros-resgata-corpo-de-jovem-trabalhador-em-silo-de-soja>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

MATO GROSSO (Estado). Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso. **Seminário do Corpo de Bombeiros debate prevenção e boas práticas de segurança na armazenagem de grãos.** 2023a. Disponível em: <https://www.bombeiros.mt.gov.br/-/semin%C3%A1rio-do-corpo-de-bombeiros-debate-preven%C3%A7%C3%A3o-e-boas-pr%C3%A1ticas-de-seguran%C3%A7a-na-armazenagem-de-gr%C3%A3os#dbf68755-0535-4a8f-ade3-08b3336a148b>. Acesso em: 05 de Março de 2024.

MATO GROSSO (Estado). **Decreto nº 1.329, de 21 de Abril de 1978.** Aprova o Regulamento Disciplinar da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (RDPM/MT). Cuiabá. 1978. Disponível em: https://www.pm.mt.gov.br/documents/2459523/4959735/Decreto++1.329+-+Regulamento+Disciplinar+da+PMMT+e+CBMMT.pdf/5ed40b3f-deb3-45d1-b2e1-e38ddb607e2_b?t=1473969008271. Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico. **Cenário da armazenagem no estado de Mato Grosso.** Novembro de 2021. Cuiabá. Disponível em: <https://www.sedec.mt.gov.br/documents/195466/13895643/CEN%C3%81RIO+DO+ARMAZE+N+A+M+E+N+T+O+N+O+E+S+T+A+D+O+D+E+M+A+T+O+G+R+O+S+S+O+-+NOVEMBRO+DE+2021.pdf/a40fa82b-9c5e-bb46-c33a-c249f7a08475>. Acesso em: 17 de janeiro de 2024.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Segurança Pública. **Corpo de Bombeiros realiza o 1º Estágio de Salvamento e Resgate em Silos e Armazéns.** 2023b. Disponível em: <https://www.sesp.mt.gov.br/-/corpo-de-bombeiros-realiza-o-1%C2%B0-est%C3%A1gio-de-salvamento-e-resgate-em-silos-e-armaz%C3%A9ns>. Acesso em 23 de Fevereiro de 2024.

MATO GROSSO (Estado). **Lei nº 12.149, de 16 de junho de 2023.** Dispõe sobre a segurança contra incêndio e pânico no Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.mt.gov.br/mt/lei-ordinaria-n-12149-2023-mato-grosso-dispoe-sobre-a-seguranca-contra-incendio-e-panico-no-estado-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias#:~:text=Disp%C3%5e%20sobre%20a%20seguran%C3%A7a%20contra,Grosso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A3ncias.&text=DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20PRELIMINARES,-Art.,Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20e%20do%20art>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

MILMAN, Mário José. **Equipamentos para pré-processamento de grãos.** Pelotas: Universitária – UFPEL, 2002.

PAIVA, Lucas Pimenta Silva; SILVA, Pedro Henrique; EVANGELISTA, Wemerton Luis. **Análise do gerenciamento de segurança do trabalho em um silo de armazenagem de grãos: verificação da conformidade com a Norma Regulamentadora NR-33.** III Simpósio de Engenharia de Produção, gestão de Informações como apporte de competitividade para as organizações produtivas, Paraíba, 2015. Disponivel em <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/29732/AN%C3%81LISE%20DO%20GERENCIAMENTO%20DE%20SEGURAN%C3%87A%20DO%20TRABALHO%20EM%20UM%20SILO%20-%20ANAIS%20III%20SIMEP%20a%20RTIGO%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

PATURCA, Elaine Yasutake. **Caracterização das estruturas de armazenagem de grãos: um estudo de caso no Mato Grosso.** Universidade de São Paulo Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” Departamento de Economia, Administração e Sociologia Grupo de Pesquisa e Extensão em Logística Agroindustrial – ESALQ-LOG, 2014.

PIMENTEL, M.A.G.; MENDES, S. M.; OLIVEIRA, I. R.; SILVA, A. F. da. **Armazenamento de grãos em Mato Grosso: observações técnicas sobre Etapa Milho do V Circuito Tecnológico.** 2019. Embrapa Milho e Sorgo Sete Lagoas, MG 2019.

QUADROS, Ricardo de. **Estudo de conformidade dos acessos e saídas contidos na NR 12, NR 33, NR 35 e NPT 027 do corpo de bombeiros do Paraná em silo armazenador metálico.** Panambi: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Graduação em Engenharia Mecânica, 2019.

ROCHA, Jackeline Miranda; SANTOS, Natália Pantoja. **Segurança do trabalho: análise dos principais riscos de acidentes e medidas de prevenção em três unidades armazenadoras de grãos e insumos agrícolas no estado do Pará.** 2022. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Agronomia) - Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Belém, PA, 2022.

Data da submissão: 25.09.2025.

Data da aprovação: 04.11.2025.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA E BOAS PRÁTICAS

Ensino na Segurança Pública: O Caso da Especialização em Segurança Pública e Políticas sobre Drogas na Universidade Federal de Juiz de Fora

Public Security Education: The Case of the Specialization in Public Security and Drug Policies at the Federal University of Juiz de Fora

Marcelo da Silveira Campos¹
Telmo Mota Ronzani²

RESUMO

Este artigo identifica e discute alguns dos principais desafios no ensino de Segurança Pública, especialmente no que diz respeito às Políticas de Segurança Pública e às Políticas sobre Drogas. A análise parte da experiência do autor como coordenador, pesquisador e docente do curso de Especialização em Segurança Pública e Políticas sobre Drogas, oferecido na modalidade a distância pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com a Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renaesp/Senasp), e destinado a profissionais

¹ Professor adjunto do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Chefe do Departamento de Ciências Sociais da UFJF, coordenador do Laboratório de Humanidades Digitais do ICH/UFJF. É mestre em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutor em sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) com doutorado sanduíche pelo Department of Criminology da University of Ottawa. Atualmente é presidente da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós- Graduação (ANDHEP) e pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência da USP. Coordenador da Especialização em Segurança Pública e Políticas sobre Drogas da UFJF em parceria com a Secretaria Nacional de Segurança Pública/ Ministério da Justiça e Segurança Pública, Coordenador de projeto sobre Recuperação de Ativos no PROCAD/CAPES/SENAD - Políticas sobre Drogas em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas do MJSP.

² Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1999), Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2002), Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (2005), Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP) e estágio pós-doutoral pela University of Connecticut Health Center (UCHC) (2007) na área de álcool e outras drogas. Pós-Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Vice-Reitor da UFJF (2024-2028). Professor Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora. Integrante do International Scientific Network da Organização das Nações Unidas para Drogas e Crime (UNODC) (2014-atual). Membro do GT Drogas e Sociedade da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Pesquisador do Centro de Referência em Pesquisa, Intervenção e Avaliação em Álcool e Drogas (CREPEIA) da UFJF.

das carreiras de segurança pública. Com base na metodologia da observação participante, o estudo aponta como principal resultado o conflito existente entre duas concepções de política de drogas: a da “rua” — entendida como o aprendizado internalizado a partir das práticas cotidianas dos profissionais de segurança pública em suas atuações e operações — e a do conhecimento científico — produzido sobre o tema e transmitido por especialistas, o que denomino de aprendizado a partir de um “currículo reflexivo” do curso de especialização. Este currículo promove a internalização de saberes orientados pelas regras e normas do campo acadêmico e científico, desenvolvendo um conhecimento de caráter reflexivo, crítico e teórico-conceitual sobre política de drogas, oriundo de diferentes áreas do saber, como sociologia, direito, medicina, antropologia, psicologia, saúde coletiva, psiquiatria e criminologia. Como conclusão, ressalta-se que esse conflito, recorrente nas experiências formativas, revela tensões estruturais entre o campo científico e o campo profissional da segurança pública. Tal tensão permanece como um dos principais desafios da democracia republicana na consolidação de políticas de segurança pública e de políticas sobre drogas alinhadas aos princípios constitucionais e aos direitos humanos.

Palavras-chave: Segurança pública; Políticas sobre drogas; Ensino superior; Campo científico; Direitos Humanos.

ABSTRACT

This article identifies and discusses some of the main challenges in the teaching of Public Security, particularly regarding Public Security Policies and Drug Policies. The analysis is based on the author's experience as coordinator, researcher, and instructor of the Graduate Program in Public Security and Drug Policies, offered in a distance learning format by the Federal University of Juiz de Fora, in partnership with the National Network of Advanced Studies in Public Security (Renaesp/Senasp), and aimed at public security professionals. Drawing on participant observation, the study highlights as its main finding the conflict between two conceptions of drug policy: that of the “street” — understood as the knowledge internalized through the everyday practices of security professionals in their field operations — and that of scientific knowledge — produced and transmitted by experts, which the author defines as learning through a “reflective curriculum” within the specialization course. This curriculum promotes the internalization of knowledge guided by academic and scientific norms, fostering a reflective, critical, and theoretical understanding of drug policy, informed by multiple disciplines such as sociology, law, medicine, anthropology, psychology, public health, psychiatry, and criminology. The article concludes that this recurring conflict in training

experiences reveals structural tensions between the scientific field and the professional field of public security. Such tension remains one of the main challenges for democratic consolidation in the development of public security and drug policies aligned with constitutional principles and human rights.

Keywords: Public Security; Drug Policy; Professional Education; Scientific Knowledge; Human Rights.

1 INTRODUÇÃO

O tema da formação e ensino dos profissionais da segurança pública tem sido um dos temas emergentes mais importantes da democracia brasileira na contemporaneidade. Essa importância decorre tanto da perspectiva da efetivação, consolidação e reprodução da perspectiva dos Direitos Humanos como eixo estruturante do currículo dos profissionais da segurança pública e da reprodução dos direitos humanos em suas práticas cotidianas profissionais nas interações com os cidadãos, bem como, no ensino desta perspectiva pelos profissionais do ensino superior que compartilham das regras e práticas da comunidade científica, como também, pelo ensino dos profissionais que compõem as carreiras da segurança pública e são docentes do curso de especialização em Segurança Pública e Política sobre Drogas, oferecida pela Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com a Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renaesp)/Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp)/Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), entre os anos de 2025 e 2026.

Nesse sentido, a responsabilidade de formação passa por, ao menos, duas dimensões: numa primeira, o desafio é formar os policiais ensinando conteúdo de segurança pública e políticas sobre drogas a partir de uma perspectiva científica e baseadas em evidências empíricas em temas como: fenômenos do uso de drogas psicoativas, dinâmicas do mercado ilícito de drogas, lei de drogas, política criminal, sistema penitenciário, organizações criminosas, redes de atendimentos e equipamentos públicos. Essa primeira dimensão - de conteúdo e formativa - entrará mais cedo ou mais tarde em conflito com a concepção prática dos profissionais de segurança pública e operacionalizam as políticas de drogas da “rua” — que denominamos aqui como o aprendizado internalizado a partir das práticas cotidianas dos profissionais de segurança pública nas suas atuações e operações.

A ideia de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra” é uma espécie de demarcação cognitiva que fará com que a internalização das regras e normas pelos profissionais passe por esse “filtro”, fruto justamente do aprendizado e socialização anterior, ou seja, operacional, e a partir das práticas cotidianas dentro das corporações.

Numa segunda dimensão, temos os profissionais do chamado “campo científico” (Bourdieu, 2004), que é o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a ciência. Esse universo, como frisa Bourdieu, é um universo tão social como os outros, mas que obedece a leis e regras sociais específicas. Nesse sentido, os profissionais do ensino superior precisarão se “adaptar” na estrutura de relações objetivas, ensinando o seu conteúdo para um público específico dotado de agentes que não necessariamente compartilham do mesmo conteúdo e práticas e que, portanto, não dominam os mesmos símbolos de reconhecimento e distinção do campo científico, por exemplo, como o reconhecimento do texto/autor ou o número de citações de um determinado artigo. Ou, ainda, o conhecimento científico “consensualizado” sobre determinada temática nas políticas sobre drogas. Logo, esses dois campos entrarão em conflito (de modo mais ou menos explícito) enquanto relações de força que possuem tendências imanentes e probabilidades objetivas (Bourdieu, 2004). Ora, segundo Bourdieu, uma das vantagens sociais daqueles que “nasceram” em um determinado campo é o domínio imanente das leis não escritas e inscritas na realidade em tendências que modificam e transformam o sentido do jogo. Para denominar este ensino para os profissionais de segurança pública a partir da perspectiva dos profissionais (professores e pesquisadores) do campo científico, denomino como “currículo reflexivo”, entendido como o conjunto de saberes construídos pela academia a partir de pesquisas, debates teóricos e evidências empíricas em segurança pública e políticas sobre drogas, que propõem modelos formativos baseados em direitos, efetivação da cidadania, profissionalismo e controle democrático do uso da força. Diferente da internalização dentro das corporações, esse currículo reflexivo pode ser caracterizado por quatro características centrais: a) normativo e propositivo, voltado a transformar as práticas; b) interdisciplinar, pois articula direito, medicina, sociologia, ciência da computação, psicologia, geografia, saúde coletiva, criminologia, antropologia e ciência política; c) baseia-se em evidências e teorias, em vez de tradições ou hierarquias internas; d) introduz valores democráticos (como *accountability*, redução de danos, proteção de

direitos e gestão de conflitos, proporcionalidade e racionalidade no uso legítimo da violência.

Nesse sentido, este conflito entre os dois universos simbólicos de aprendizado e ensino aqui demarcados e que compõem nosso curso de Especialização - e que terão juntos novos espaços de socialização e de construção social da realidade - será aqui visto como um conflito positivo no sentido de ser fundamental à consolidação da democracia republicana na transformação das políticas de segurança pública e políticas sobre drogas, pois, é justamente no contato não-consensual entre estes dois universos simbólicos que será possível a construção de novas formas de práticas cotidianas, de novos aprendizados, de novos conhecimentos, de novas formas de socialização no contato cotidiano entre os dois agentes: profissional da segurança pública e profissional do campo científico. Por conseguinte, o curso possibilita a emergência de novas formas de conhecimento (já que o conhecimento se refere sempre a contextos sociais específicos) em prol de um aprendizado científico e prático das políticas de segurança pública e sobre drogas alinhadas aos princípios constitucionais e dos direitos humanos.

2 O ENSINO PARA OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA: UM BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DAS PESQUISAS

A Constituição de 1988 foi a primeira a ter um capítulo na íntegra ao tema da segurança pública, detalhando o papel de cada uma das instituições que a compõem. Restaram lacunas importantes e temas não detalhados, incluindo a própria definição de segurança pública, que deveriam ser apresentados em lei complementar, conforme o §7º, do art. 144. É somente no ano de 2018 que foi sancionada a Lei nº 13.675/2018, que cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS) e institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp) (Duarte, 2022).

No final dos anos 1990, passa a emergir um novo modelo de estabelecimentos de ensino voltados aos profissionais de segurança pública. O ano de 2005 marca o início do programa Renaesp no Brasil, ano no qual a Senasp mobiliza as universidades brasileiras a trabalharem junto com os profissionais da segurança pública. Em suma, a Renaesp consiste numa iniciativa do governo federal que integra a Política de Ensino e Pesquisa em Segurança Pública do

Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). Composta por Instituições de Ensino Superior (IES), a rede advém da necessidade de acesso a uma formação especializada e qualificada aos profissionais de segurança pública, aproximando-os do universo acadêmico brasileiro. O estabelecimento da agenda ocorreu pelo governo federal a partir de um projeto apresentado pelo então Diretor de Análise de Informação e Desenvolvimento de Pessoal em Segurança Pública (Depaid), da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), que ressaltou a importância de constituir uma rede de altos estudos, buscando aprimorar a prestação de serviço por instituições e profissionais e, consequentemente, otimizar os resultados na área da segurança pública, a partir de um novo paradigma (MJ, 2010). A ideia materializou-se em 2005 por um projeto-piloto realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que coordenou a primeira turma de pós-graduação em segurança pública (Procópio et al, 2024).

Nesse sentido, afirma Lima et al (2014, p.188) que é necessário considerar que no âmbito da segurança pública persiste no Brasil relativo desconhecimento sobre relações como as que se estabelecem entre as polícias e as políticas de uma área específica. Tal desconhecimento compromete a possibilidade de entender, inovar e aperfeiçoar as práticas policiais, segurança pública e políticas sobre drogas no país. Segundo Balestreri e Duarte (2007), o objetivo da criação da Renaesp foi descentralizar a produção do conhecimento científico, que ao se consolidar ao longo dos anos, serve como base para difundir as políticas de segurança pública, pensando na formação dos profissionais nas corporações comprometidos com os direitos humanos e a garantia do exercício democrático de direito aos cidadãos comuns (Melão, 2009).

Os principais atores nos cursos da Renaesp são o MJSP, por meio da Senasp, as instituições de segurança pública, as instituições públicas e privadas de ensino superior e os alunos das pós-graduações. Notadamente, as Instituições de Ensino Superior são os atores com maior influência na rede, já que atuam como peça fundamental no processo de criação, implementação e institucionalização da Renaesp (Procópio et al, 2024, p. 109).

Em suma, a rede se forma a partir do aporte de recursos federais repassados às Instituições de Ensino Superior para que realizem cursos de especialização lato sensu na área da Segurança Pública. (Pinto, et al, 2014). Segundo as mesmas autoras (*ibid*), ao se debruçar sobre os

documentos institucionais produzidos há dez anos, percebe-se que alguns temas aparecem reiteradamente, tornando-se legalmente as diretrizes e os objetivos da Renaesp: 1) Especialização dos profissionais de Segurança Pública em larga escala como prioridade; 2) Cidadania e Direitos Humanos como diretrizes para a atuação dos profissionais de segurança pública; 3) Articulação entre conteúdo teórico produzido no campo acadêmico e as dimensões práticas do fazer policial/profissionais de Segurança Pública; 4) Consolidação da Matriz Curricular Nacional³ como subsídio para o planejamento e avaliação dos processos educacionais em segurança pública; 5) Institucionalização do Sistema Único de Segurança Pública; 6) Melhoria da Gestão da Segurança Pública.

Apesar da proposta pedagógica da formação ser pensada de forma dialógica e democrática, como advertem Lima e Geraldo (2022), essa convivência entre duas lógicas distintas presentes no curso – a lógica acadêmica do mundo científico; e a lógica das corporações – demonstram como a convivência civil-militar é cercada por rupturas e obstáculos epistemológicos na maneira de compreender a organização da sociedade e o lugar do conflito. Nesse sentido, a lógica do contraditório é a lógica pela disputa da verdade e que é resolvida não pela argumentação entre as partes, como ocorre em sistemas adversários contemporâneos de administração judicial e extrajudicial de conflitos, mas pela decisão arbitrária de uma terceira parte dotada de autoridade. Essa lógica é uma derivação da escolástica medieval, que tem no argumento de autoridade, e não na autoridade do argumento, o cerne do seu processo de decisão. (Lima; Geraldo, 2022, p. 37).

³ A Matriz Curricular Nacional é composta por eixos articuladores que estruturam o conjunto dos conteúdos. E que devem permear as disciplinas, seus objetivos e conteúdos. Cada eixo inclui diversos temas, indicados como subitens. A matriz também apresenta áreas temáticas que contemplam conteúdos indispensáveis à formação do profissional da área e à sua capacitação para exercício da função na segurança pública. Embora também abrangente, as áreas temáticas abrem espaço para que se contemplem interesses e especificidades locais, por exemplo, a nossa Especialização sobre Segurança Pública e Políticas sobre Drogas. Certamente, um dos temas mais importantes na atuação prática dos profissionais em suas diferentes corporações. Para mais sobre a matriz curricular ver o documento completo. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/seguranca-publica/ensino-e-pesquisa/site-novo/matrizcurricularnacional_versaofinal_2014.pdf.

Essa perspectiva – de conteúdo e formativa – é a concepção prática dos profissionais de segurança pública que operacionalizam as políticas de drogas da “rua”, que será assim denominada para definir, no caso das políticas de drogas, o aprendizado internalizado a partir das práticas cotidianas dos profissionais de segurança pública nas suas atuações e operações. A ideia de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra” é uma espécie de demarcação cognitiva que fará com que a internalização das regras e normas pelos profissionais passe por esse “filtro” fruto justamente do aprendizado e socialização anterior, ou seja, operacional e a partir das práticas cotidianas dentro das corporações. O argumento de autoridade, juntado ao argumento da experiência, serão os dois elementos centrais que entrarão em conflito (mais ou menos explícito) com determinados conteúdos do nosso curso de Especialização, vindo do campo científico por meio dos dados, artigos e referências apresentados no curso.

Este conflito expressa um dos objetivos centrais das diretrizes e objetivos da Renaesp: articulação entre conteúdo teórico produzido no campo acadêmico e as dimensões práticas do fazer policial/profissionais de Segurança Pública. Tal conflito, como dito anteriormente, não será aqui analisado pela sua face negativa de uma possível evasão cognitiva por meio dos profissionais de segurança pública. Pelo contrário, o conflito explícito que marca os dois universos simbólicos de aprendizado, ensino e socialização terão em conjunto novas possibilidades de socialização e de construção da realidade. Nesse sentido, é um conflito positivo por ser fundamental à consolidação da democracia republicana na transformação das políticas de segurança pública e políticas sobre drogas em uma perspectiva verdadeira, pois, é justamente no contato não-consensual entre estes dois universos simbólicos que será possível a construção de novas formas de práticas cotidianas, de novos aprendizados de novos conhecimentos, de novas formas de socialização no contato cotidiano entre os dois agentes: profissional da segurança pública e profissional do campo científico, para a formação de profissionais do campo da segurança pública e para a legitimação da cidadania e dos Direitos Humanos como diretrizes para a atuação dos profissionais de segurança pública.

3 A ESPECIALIZAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA E POLÍTICAS SOBRE DROGAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

O curso de Pós-Graduação, em nível de especialização, em Segurança Pública e Políticas sobre Drogas, no âmbito da Renaesp, em cooperação com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas e Gestão de Ativos (Senad), foi um edital de 2024 no qual a IES executora selecionada, em primeiro lugar, foi a Universidade Federal de Juiz de Fora. A demanda é uma iniciativa da Senasp e tem como escopo principal qualificar os profissionais do Susp em sua atuação em funções relacionadas às políticas sobre drogas.

De acordo com o edital 14/2024, p.3, o principal objetivo desta Especialização é produzir:

esforços direcionados à aplicação da Lei de Drogas no sistema de segurança pública e justiça criminal no Brasil, é fundamental que os profissionais do Susp estejam preparados para a aplicação das leis e normas relacionados às políticas sobre drogas compreendendo seus grandes desafios e suas diversas dimensões, como o enfrentamento qualificado ao crime organizado e a abordagem e encaminhamento de usuários, tendo como objetivo principal a segurança dos cidadãos e cidadãs brasileiros.” (Brasil, 2024, p. 3)

Em suma, o curso de pós-graduação tem por objetivo central aprimorar a aplicação da Lei de Drogas e o atendimento oferecido à população brasileira por parte dos profissionais do Susp.

As Políticas Sobre Drogas, concebida para além da perspectiva tradicionalmente bélica, têm sido propostas a partir da ótica da Intersetorialidade e geram um grande desafio do consenso e diálogo coerente e eficiente entre os setores da Segurança Pública, Assistência Social, Saúde Pública, Educação, dentre outros (Laport & Junqueira, 2015). Uma das estratégias da efetivação deste importante diálogo e implementação de políticas públicas tem sido a dos Direitos Humanos. Apesar da polissemia de tal conceito e da resistência voltada ao tema, ações voltadas para a redução do Estigma Social - de base histórica e cultural - ou do Estigma Estrutural – traduzida em políticas, leis

ou estruturas estatais repressivas – tem sido propostas (Cassiani-Miranda, Ronzani, Tirado-Otalvaro, 2023; Livingston, 2013).

Portanto, as principais estratégias propostas e baseadas em evidências para a redução do estigma no campo de álcool e drogas são a educação, contato e protesto/conscientização (Silveira et al., 2018). É importante ressaltar que tais estratégias necessitam estar articuladas, considerando as limitações de cada uma de forma isolada. Sendo assim, propostas de formação que enfocam a transmissão de conhecimento devem se articular à sensibilização, ao contato com situações reais e concretas e na superação ao dilema dualista entre teoria e prática (Cassiani-Miranda, Ronzani, Tirado-Otalvaro, 2023).

Sabe-se que os desafios relacionados à aplicação da lei de drogas são inúmeros. No Brasil, a “Nova” Lei de Drogas, promulgada em 2006, buscou, por um lado, endurecer o combate ao tráfico e, por outro, eliminar o emprego da pena de prisão para usuários, mas sem efetivamente descriminalizar o uso. Com base na análise de dados do sistema de justiça criminal na cidade de São Paulo, é possível corroborar a hipótese de que o dispositivo médico-criminal de combate às drogas não perdeu seu viés punitivista, desde a promulgação desta lei. Se o novo dispositivo foi formulado com base na influência de dois saberes distintos (o saber médico e o saber jurídico-criminal), a “inovação” proposta pelo sistema político – o fim da aplicação da pena de prisão para os usuários de drogas – não produziu os resultados esperados. Em um contexto caracterizado pela aplicação desigual da lei e pela grande seletividade do sistema de justiça criminal, a “dimensão médica” do dispositivo acaba preterida em prol da dimensão jurídico-punitiva. A suposta nova maneira de administração estatal da droga no Brasil privilegia, no interior do sistema de justiça criminal, o uso da pena de prisão, mesmo após o suposto fim da aplicação desta para os usuários de drogas (Campos, Alvarez, 2017).

Em pesquisa sobre a lei de drogas, Campos (2019) constatou que mesmo nas pequenas quantidades (0 a 7 gramas), para todas as drogas, o sistema de justiça criminal mantém a primeira criminalização como traficante e estabelece a pena de prisão. De 0 a 3 gramas, pelo menos 25% das incriminações ocorridas em dois distritos policiais da cidade de São Paulo. Na segunda faixa, de 3 até 7 gramas, temos mais 25% nas incriminações por todas as drogas na capital paulista. Ou seja, 50% dos registros e criminalização por drogas, nessas regiões na cidade de São Paulo, ocorreram de 0 até 7 gramas para todas as drogas. Vale

register que praticamente mais de um quarto da amostra analisada não continha o laudo pericial, ou seja, incriminações por drogas ocorrem até hoje sem a quantidade e o tipo de drogas discriminados.

O mesmo se diga em relação à “forma como o entorpecente estava acondicionado”, como se demonstra em análises de sentenças que todas as formas de armazenamento acabem reconhecidas como indicadoras do comércio, até porque a forma de venda da droga é, via de regra, sua forma de compra (Semer, 2019).

Os dados presentes no edital da Especialização apontam que, em 2023, as polícias estaduais apreenderam 1.281.124 quilos de maconha, 143.755 quilos de cocaína e registraram 181.590 ocorrências de tráfico de drogas (Senasp/MJ SP, 2023). Estas ações têm, ainda, forte impacto no sistema de execução penal e justiça criminal: o Brasil encerrou o ano de 2023 com 173.828 incidências por tráfico de drogas no sistema prisional, o equivalente a aproximadamente uma em cada quatro tipificações penais que levaram à pena privativa de liberdade no país (Senapen/MJSP, 2023).

É nesse sentido que o curso, reconhecendo a importância vital da temática, se propõe desde o seu início como uma metodologia de curso inteiramente interdisciplinar. A expertise interdisciplinar de nosso corpo docente integrante do curso, tanto no âmbito da temática específica da Segurança Pública e Política sobre Drogas, bem como, reuniu professores e pesquisadores que são referências na temática das políticas sobre drogas nas Ciências Sociais, na Psicologia, no Direito, nas Geociências, na Psiquiatria, na Saúde Coletiva, na Comunicação e profissionais do SUSP. Esse corpo docente altamente qualificado e interdisciplinar, formou um programa de conteúdo para o curso com as seguintes disciplinas para essa formação dos profissionais da segurança pública:

Tabela 1 - Grade Curricular do Curso

Disciplina	Carga Horária
Introdução ao moodle	8h
I - Metodologia da Pesquisa Científica	32h
II - Fenômeno do uso de drogas psicoativas: história e conceitos fundamentais	32h

III - Conceitos, controvérsias e desafios emergentes em políticas sobre drogas	32h
IV - Redes de atendimento e equipamentos públicos	32h
V - Saúde Mental: Diagnósticos e Agentes	32h
VI - Política criminal de drogas no Brasil: aplicação da Lei de Drogas pelo sistema de justiça criminal brasileiro	32h
VII - Dinâmicas do mercado ilícito de drogas no Brasil	32h
VIII - Crime organizado, sistema penitenciário e organizações criminosas	32h
IX - As diferentes formas de atuação das forças de segurança no campo das políticas sobre drogas	32h
X - Redes de atendimento e equipamentos públicos	32h
XI Investigação policial com foco em tráfico de drogas e lavagem de dinheiro	32h
XII- Inteligência policial, investigação patrimonial e descapitalização de organizações criminosas	32h
XIII - Orientação de trabalho de Conclusão de Curso	32h

Assim, o curso foi formulado justamente para abordar a lei de drogas em seu conteúdo de “dupla-face” (Pires, 2011), ou seja, como uma lei que é um dispositivo “médico-criminal” (Campos, 2019), entendendo as políticas de drogas no Brasil, a partir da lei 11.343 de 2006 e como uma política pública intersetorial. Todo o corpo docente trabalha justamente na intersecção entre Segurança Pública e Saúde Pública no sentido de ensinar de forma dialógica aos alunos que as políticas de drogas não devem ser formuladas, implementadas e executadas somente do ponto de vista militar-repressivo. Mas sim, também, do ponto de vista médico-preventivo. O desafio será formar os policiais ensinando conteúdo de segurança pública e políticas sobre drogas a partir de uma perspectiva científica e baseada em evidências sobre temas, tais como fenômenos do uso de drogas psicoativas, dinâmicas do mercado ilícito de drogas, lei de drogas, política criminal, sistema penitenciário, organizações criminosas, redes de

atendimentos e equipamentos públicos. Tais temas do campo científico serão dialogados com a perspectiva do aprendizado e socialização dos policiais dentro das corporações, do que aqui está denominado como a visão prática dos profissionais que será a perspectiva prática “da rua”. Ou seja, socializada dentro de uma construção social da realidade que não entende a verdade científica dentro de um enunciado universal sobre determinado problema, passível de contradição e de aferição de resultados científicos que mostram que a tal relação apreendida na prática da “rua” [...] não legitima seu conhecimento e suas práticas cotidianas, absolutamente naturalizadas como certas e verdadeiras.” (Lima; Geraldo, 2022, p.40).

4 RELATANDO A EXPERIÊNCIA: O CASO DA DISCIPLINA SOBRE AS DINÂMICAS DOS MERCADOS ILÍCITOS DE DROGAS

Esse item parte de um relato de experiência como professor do curso de Especialização em Segurança Pública e Políticas sobre Drogas na disciplina por mim ministrada “Dinâmicas do mercado ilícito de drogas”. A metodologia empregada aqui será a técnica da observação participante, ou seja, o observador que descreve se insere ele próprio como objeto e sujeito da observação (Vilela, 2002). As notas etnográficas nesse sentido são as notas de um trabalho de campo como professor e coordenador do curso, misturando experimentação, observação de campo e transformação. Para Wacquant (2002), uma das vantagens do emprego da técnica de observação participante é que aquilo que nos dispomos a descrever e viver é complexo e polissêmico, carregado de funções e representações que não são apreensíveis de imediato pelo observador. Nesse sentido, passamos então a descrever alguns dos principais conflitos e notas etnográficas das sociabilidades, crenças e representações nas interações remotas (o curso todo é ministrado em formato EaD) com os discentes do curso. Nesse sentido, a técnica de observação participante foi empregada no contexto digital que, evidentemente, são experiências significativamente diferentes das experiências sociais face a face. Por conseguinte, é uma experiência de estudar determinado tema ou grupo via netnografia será uma experiência significativamente diferente (Kozinets, 2010). Mas as características principais são mantidas quando a internet é o lugar de pesquisa: a imersão em um caso particular, a referência a uma localidade específica e a observação participante (Polivanov, 2013).

4.1 As Drogas e as Ruas

Nas polícias, em geral, a socialização prática supera em muito a discussão teórica, inclusive aquelas fundadas no campo jurídico, referentes aos direitos e às garantias da população. Como o aprendizado de nosso direito se funda na reprodução de abstrações dogmáticas, a experiência da socialização militar e o convívio nas ruas é que vai prevalecer na socialização dos policiais (Lima; Geraldo, 2022). Nesse sentido, a primeira discussão de conteúdo realizada por mim como docente com os discentes do curso na disciplina “Dinâmicas do Mercado Ilícito de Drogas” teve por objetivo mostrar que empiricamente e teoricamente os estudos acadêmicos sobre crime, violência e punição no Brasil apontam há muitos anos que os chamados mercados ilegais (e suas inúmeras e múltiplas dinâmicas) possuem, enquanto uma das suas características centrais, a linha tênue entre o chamado mundo legal e ilegal; lícito e ilícito; formal e informal. Aqui frisei aos alunos que diferentes pesquisas e autores no Brasil, já no início dos anos 90 e 2000 (Zaluar, 1994; Misso, 2007; Telles, 2009) apontavam que esses mercados são constituídos desde o seu início por agentes privados, e incluindo a participação de agentes públicos, que transitam justamente entre esses dois mundos, inclusive, em práticas de extorsão e corrupção.

A maioria dos discentes, em suas perguntas e intervenções durante a aula, parecia sempre manifestar concordância com essas formulações, mas somente conseguiam relacioná-las aos grupos criminais organizados. As referências às duas principais facções criminosas no Brasil foram constantes e únicas em todas as perguntas dirigidas a mim enquanto professor. Em nenhum momento algum discente colocou que o tema também perpassa as instituições estatais e agentes públicos, seja dentro das organizações, seja dentro de instituições financeiras ou dentro de fiscalização de fronteiras.

Embora o texto do professor Michel Misso coloque que as chamadas “mercadorias políticas” são parte inexorável de práticas de agentes privados em interação com agentes estatais, essa característica não é frisada pelos agentes. Segundo Misso (2007), a compra e venda de mercadorias políticas (extorsão e corrupção, venda de proteção, acesso a informações sobre operações policiais, da receita, etc.) constitui uma das principais chaves para a compreensão da acumulação social da violência no Rio de Janeiro e do Brasil, já que “mercadorias políticas” são bens transacionados, que pertencem/possuem relação com o Estado, e que são apropriados privadamente na forma de um bem privado. Ou seja, numa mercadoria que vai ser trocada por dinheiro ou favores.

Nesse sentido, uma importante primeira consideração é que o mercado de drogas ilícitas é visto dentro das corporações policiais como algo isolado, fora do Estado, a ser combatido de maneira militarizada, com pouca inteligência policial. A visão “da rua” ainda é muito predominante porque a experiência da socialização militar e o convívio nas ruas é que vai prevalecer na socialização dos policiais. Este é um conflito que me parece central entre a visão “da rua” e a visão do “mundo científico” e que ressalta a importância do curso em mostrar que a mercadoria é política porque o seu valor não é dado somente pelo mercado. O seu valor depende de uma avaliação de relações de forças. Utilizei como exemplo em aula a operação carbono e o esquema de combustíveis desvelado em operação integrada e com inteligência policial que teve inúmeros ramos de sonegação e lavagem de dinheiro no setor de combustíveis⁴ – depende de uma avaliação de poder entre as partes que estão fazendo a transação. E o preço é fixado reunindo uma dimensão política a uma dimensão econômica. Portanto, as dinâmicas dos mercados ilícitos de drogas resultam relações de trocas que para o campo científico sempre estiveram relacionadas à uma dimensão legal, lícita e formal dos mercados. E também é uma relação de poder porque é uma troca avaliada em uma relação estratégica de forças.

Podemos finalizar o item afirmando que este ainda é um obstáculo cognitivo para ampliar a noção de dinâmicas dos mercados ilícitos dentro dos profissionais da segurança pública. Essa visão “científica” ainda tem pouca adesão dos profissionais. Goffman denomina bem tal processo de socialização e aprendizado como “atenção seletiva”, quando uma determinada experiência torna um mundo “real à sua maneira” e o mundo cotidiano, nesse sentido, será uma máquina projetada de acordo com as especificações – a socialização da rua e a socialização policial – produzem a realidade da escolha daqueles sujeitos. “Aquiló que para o golfista é jogo, para o *caddy* é trabalho” (Goffman, 2012, p. 31).

⁴ A Receita Federal e órgãos parceiros deflagraram, no dia 28 de agosto de 2025, a “Operação Carbono Oculto”. Trata-se da maior operação contra o crime organizado da história do País em termos de cooperação institucional e amplitude. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/assuntos/noticias/2025/agosto/operacao-carbono-oculto-rrb-e-orgaos-parceiros-combatem-organizacao-responsavel-por-sonegacao-e-lavagem-de-dinheiro-no-setor-de-combustiveis>.

Aqui ressalto, novamente, que este conflito é visto como positivo dentro da possibilidade de unir, conforme proposto pela Renaesp, educação com a formação específica dos profissionais da segurança. Aproximando estes dois mundos – “mundo da rua dos profissionais de segurança pública” com o “currículo reflexivo dos especialistas do conhecimento científico” – gerando um aprendizado a partir de um “currículo reflexivo” no curso de especialização, com a internalização de saberes orientados pelas regras e normas do campo acadêmico e científico, desenvolvendo um conhecimento outro, ou seja, de caráter reflexivo, crítico e teórico-conceitual sobre política de drogas como algo efetivamente interdisciplinar, logo, como produto prático e teórico fruto de diferentes áreas do saber, como sociologia, direito, medicina, antropologia, psicologia, saúde coletiva, psiquiatria e criminologia. E não apenas como algo militarizado e de combate unicamente repressivo e armado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao curso não ter sido concluído, o objetivo com este texto foi descrever uma experiência, ainda em andamento. Nesse sentido, foram aqui realizadas algumas observações, ainda preliminares, sobre alguns dos principais desafios para o ensino e aprendizado de um curso de pós-graduação lato sensu em Segurança Pública e Políticas sobre Drogas.

O estudo aponta como um primeiro e principal resultado preliminar, o conflito existente entre duas concepções de política de drogas: a da “rua” – entendida como o aprendizado internalizado a partir das práticas cotidianas dos profissionais de segurança pública em suas atuações e operações – e a do conhecimento científico – produzido sobre o tema e transmitido por especialistas, o que denomino de aprendizado a partir de um “currículo reflexivo” do curso de especialização.

Acredita-se que a proposta de um curso com um currículo reflexivo e interdisciplinar pode promover a internalização de saberes orientados pelas regras e normas do campo acadêmico e científico, desenvolvendo um conhecimento de caráter reflexivo, crítico e teórico-conceitual sobre política de drogas, oriundo de diferentes áreas do saber, como sociologia, direito, medicina, antropologia, psicologia, saúde coletiva, psiquiatria e criminologia. O importante em um regime democrático, a

partir deste conteúdo reflexivo, seria mudar a perspectiva que se tem da temática por parte dos profissionais de segurança pública. Pois, a visão que uma determinada pessoa possui de determinado tema, sob um dado enquadramento, é provavelmente muito diferente da visão de uma outra pessoa. Para adotar uma política de drogas que modifique a dor que marca a vida dos moradores e moradoras das comunidades nas quais as facções criminosas exercem seus domínios territoriais, bem como, a dor das mães de policiais e dos moradores das comunidades que perderam seus filhos e filhas em operações policiais.

6 REFERÊNCIAS

- BALESTRERI, R.; DUARTE, M. Aprimorando uma reflexão sobre fazer segurança pública. **Renaesp**, N 01, UFBA, Salvador, 2007.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Unesp, 2004.
- CAMPOS, M. da S.; ALVAREZ, M. C. Pela metade: Implicações do dispositivo médico-criminal da “Nova” Lei de Drogas na cidade de São Paulo. **Tempo Social**, v. 29, n. 2, p. 45–74, maio 2017.
- CAMPOS, Marcelo da Silveira. **Pela Metade: a lei de drogas no Brasil**. Editora Annablume, SP, 2019.
- CASSIANI-MIRANDA, C. A.; RONZANI, T.M.; TIRADO-OTÁLVARO, A.F. Stigmatization in People Who Use Drugs: Causes, Consequences, and Intervention. In: Scoppetta, O.; Pérez, A.; Mejía; Zangeneh, M. **Mental Health & Addiction: An Integrated Care in Latin America**. Toronto: CDS Press (pp. 57-88), 2023.
- DUARTE, A. Curso de especialização em metodologia e didática do ensino em Segurança Pública: um relato de experiência. **Cadernos de Segurança Pública**, v. 1, p. 21-28, 2022.
- KOZINETS, Robert. **Netnography: Doing Ethnographic Research Online**. London: Sage, 2010.
- LIMA, R. S.; CARBONARI, Flávia ; FIGUEIREDO, Laís; PROGLHO, P. N. Avaliação de resultados da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública Renaesp. In: Cristiane do Socorro Loureiro Lima; Gustavo Camilo Baptista; Isabel Seixas de Figueiredo.(Org.). **Avaliações, diagnósticos e análises de ações, programas e projetos em segurança pública**. 1ed. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, v. 4, p. 187-223, 2014.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Edital N.º 21/2024. PROCESSO N° 08020.005626/2024-61.** Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/segurança-publica/editais-renaesp/EditalSenaspN.21_2024.pdf. Acesso em: 06/11/25.

LIMA, Roberto Kant de; GERALDO, Pedro Heitor Barros. Conflitos em formação. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 16, p. 30-49, 2022.

LIVINGSTON, J. D. **Mental illness-related structural stigma: The downward spiral of systemic exclusion final report**. Mental Health Commission of Canada, 2013.

LAPORT, T. J. JUNQUEIRA, L. A. P. A intersetorialidade nas políticas sobre drogas. In: RONZANI, T. M. COSTA, P. H. A.; MOTA, D. C. B.; LAPORT, T. J. (Orgs.). **Redes de Atenção aos Usuários de Drogas - Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez Editora, p. 67-84, 2015.

MELÃO, D. P. G. **Programa RENAESP: Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública: um estudo exploratório**. 2009. 73 f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PROCOPIO, F. M. S.; CORREIA, V. N.; SANTA RITA, L. P.; GUIMARAES, R. GONÇALVES, B. S. La Red Nacional de Estudios Avanzados en Seguridad Pública. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 18, p. 98-121, 2024.

MISSE, M. Mercados ilegais, redes de proteção e organização local do crime no Rio de Janeiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 139–157, set. 2007.

PINTO, Nalayne Mendonça; CARUSO, Haydee ; PATRICIO, Luciane; ALBERNAZ, E.; CORTES, V. Cursos de pós-graduação em Segurança Pública e a construção da RENAESP como Política Pública: considerações sobre seus efeitos a partir de diferentes olhares. In: Cristiane do Socorro Loureiro et al. (Org.). **Avaliações, diagnósticos e análises de ações, programas e projetos em segurança pública**. 1ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2014, v. 4, p. 225-260.

POLIVANOV, B. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **ESFERAS - Revista Interprogramas de Pós-graduação em Comunicação do Centro Oeste**, v. 2, p. 61-71, 2013.

SILVEIRA, P. S.; DE TOSTES, J. G. A.; RONZANI, T. M.; WAN, H. T.; CORRIGAN, P. W. The stigmatization of drug use as a mechanism of legitimation of exclusion. En Ronzani, T. M. (Ed.) **Drug and Social Context**. Ed. Springer, 2018.

SEMER, M. **Sentenciando Tráfico: o papel dos juízes no grande encarceramento**. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2019.

TELLES, V. S. Ilegalismos urbanos e a Cidade. **Novos Estudos CEBRAP (Impresso)**, v. 84, p. 142-173, 2009.

VILLELA, J. M. Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. **Mana**, v. 8, n. 2, p. 220–222, out. 2002.

WACQUANT, L. **Corpo e Alma Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ZALUAR, A. **Drogas e cidadania**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

Direitos Humanos, Equidade Racial e Formação Policial: Experiência Pioneira de um Curso de Pós-Graduação

*Human Rights, Racial Equity and Police Training: A Pioneering Experience
of a Postgraduate Course*

Paulo Ramon Rodrigues Tavares¹

RESUMO

Este estudo analisa a experiência pioneira da AESP/CE na concepção do Curso de Especialização em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial. Objetivou compreender como fatores sociais, políticos, acadêmicos e institucionais influenciaram o projeto pedagógico. Adotou-se abordagem qualitativa, em estudo de caso único, com análise documental, revisão bibliográfica e exame do PPC, em alinhamento à Matriz Curricular Nacional da SENASP/MJSP. A análise de conteúdo categorizou achados em quatro eixos (sociais/políticos; acadêmico/científicos; institucionais; inovação). Os resultados indicam que a especialização integra inovação pedagógica, compromisso institucional e diretrizes de direitos humanos, ampliando o letramento racial e a formação crítica de profissionais de segurança pública. Conclui-se que a experiência configura marco formativo de referência para escolas de governo, ao transversalizar direitos humanos e equidade racial, e ao estruturar matriz curricular multidisciplinar. Recomenda-se o

¹ Policial Militar do Estado do Ceará. Mestrando em Ciências da Educação pela UNIGRAN. Docente da Academia de Polícia Civil da Paraíba (Acadepol/PCPB). Especialista em Políticas e Gestão em Segurança Pública pelo Centro Universitário Estácio do Ceará, em Gestão Integrada de Segurança Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e em Direitos Humanos pela Legale Educacional. Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário Estácio do Ceará e em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É multiplicador de Polícia Antirracista pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP/SENASP). Tutor da SENASP/MJ. Coelaborador do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE/CE). Coordenador da Pós-Graduação Lato Sensu do Curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino em Segurança Pública (CEMDESP) da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP/CE). Mediador e Conciliador Judicial habilitado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). É membro do Grupo de Trabalho sobre Pessoas Desaparecidas no âmbito da SSPDS/CE.

monitoramento dos impactos formativos e a replicabilidade em outros estados.

Palavras-chave: direitos humanos; equidade racial; formação policial; educação em segurança pública; políticas públicas.

ABSTRACT

This study analyzes the pioneering experience of AESP/CE in designing the Specialization Course in Human Rights and Racial Equity in Police Work. It aimed to understand how social, political, academic, and institutional factors influenced the pedagogical project. A qualitative approach was adopted through a single case study, combining documentary analysis, literature review, and examination of the Pedagogical Project of the Course (PPC), in alignment with the National Curriculum Matrix of SENASP/MJSP. Content analysis categorized findings into four axes: social/political, academic-scientific, institutional, and innovation. The results indicate that the specialization integrates pedagogical innovation, institutional commitment, and human rights guidelines, broadening racial literacy and fostering the critical training of public security professionals. It is concluded that this experience constitutes a formative milestone for schools of government, by mainstreaming human rights and racial equity and structuring a multidisciplinary curriculum. Monitoring of formative impacts and replication in other states are recommended.

Keywords: human rights; racial equity; police training; public security education; public policies.

1 INTRODUÇÃO

A promoção da justiça racial e a incorporação dos direitos humanos na formação de agentes de segurança pública vêm se consolidando como pautas urgentes, em razão da persistência de desigualdades raciais e práticas discriminatórias que demandam políticas educacionais eficazes.

Historicamente, a formação social brasileira foi marcada por mais de três séculos de escravidão, período em que a economia se estruturou no trabalho compulsório da população negra. Como observa Laurentino Gomes (2019), a escravidão constituiu a base da organização social e econômica do país e deixou marcas profundas nas relações raciais. De forma complementar, Furtado (2007) demonstrou que a trajetória nacional se organizou em ciclos produtivos como açúcar, mineração,

algodão e café, em grande parte sustentados pela exploração da mão de obra escravizada. A riqueza acumulada por uma elite restrita, aliada à abolição formal de 1888 sem políticas de reparação ou inclusão efetiva, lançou milhões de ex-escravizados à marginalidade, perpetuando desigualdades estruturais cujos efeitos permanecem visíveis até a atualidade (Moura, 2025)².

Nessa perspectiva, pesquisas posteriores aprofundaram esse diagnóstico. Adorno (1995), ao analisar sentenças judiciais em São Paulo, identificou seletividade racial, constatando que réus negros receberam tratamento mais rigoroso do que brancos em crimes de mesma natureza. Em suas conclusões, a cor figurou como um fator decisivo na distribuição desigual da justiça criminal, evidenciando o racismo como elemento estruturante das práticas institucionais.

O mercado de trabalho brasileiro, entre 2019 e 2023, revelou, segundo o IBGE, que a hora trabalhada de pessoas brancas vale, em média, 67,7% a mais do que a de pretos e pardos, disparidade presente em todos os níveis de escolaridade e mais acentuada entre trabalhadores com ensino superior completo. Além da diferença salarial, a população negra permanece majoritariamente em ocupações de baixa remuneração e na informalidade, situação que perpetua vulnerabilidade socioeconômica e limita o acesso a direitos trabalhistas (Moura, 2024). Estudo do Centro de Estudos de Desigualdade e Relações de Trabalho (CEDRA), com base na PNAD/IBGE, reforça esse quadro ao indicar que pessoas negras continuam a receber salários

² Clóvis Moura (1925-2003) foi sociólogo, historiador e militante marxista que revolucionou os estudos sobre a escravidão no Brasil. Em sua obra clássica *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas* (1959; 7. ed., São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2025), fundamentada em pesquisa documental, o autor demonstrou que os escravizados foram agentes históricos ativos, protagonistas de revoltas, insurreições e da formação dos quilombos como núcleos políticos de resistência. Moura insere a escravidão brasileira na lógica da luta de classes, desconstrói a visão de passividade dos negros e critica o mito da democracia racial, evidenciando as conexões entre o trabalho escravo, a acumulação econômica e a exclusão social pós-abolição. Disponível em: <https://museudehistoriadopiaui.ufpi.edu.br/acervo/livros/livros-sobre-o-piau%C3%AD/intelectuais-piauienses/cl%C3%B3vis-moura>. Acesso em: 13 nov. 2025.

³ O estudo abrange os dados dos rendimentos do trabalho principal entre os anos de 2012 e 2023. Verificou-se que em 2012 o rendimento médio do trabalho principal de pessoas negras era de R\$ 1.049,44, enquanto o das brancas era de R\$ 1.816,28; em 2023, os valores chegaram a R\$ 2.199,04 e R\$ 3.729,69, respectivamente.

menores, enfrentar jornadas mais extensas e registrar expectativa de vida inferior à da população branca. Conforme destacou resultados³ recentes, “mesmo diante do crescimento geral da renda no país, a desigualdade salarial entre negros e brancos permanece estrutural e resistente a melhorias conjunturais” (Carta Capital, 2023).

Observa-se que a desigualdade racial no Brasil não se manifesta apenas no campo econômico, mas também no ambiente digital, onde mulheres negras concentraram 60% dos casos de racismo e injúria racial julgados entre 2010 e 2022 (Máximo, 2023). Esse dado evidencia a intersecção entre raça e gênero e a permanência de estruturas que marginalizam a população negra, especialmente as mulheres, inclusive nas interações mediadas por tecnologia. Além disso, os algoritmos, frequentemente percebidos como neutros, incorporam vieses raciais e de gênero: Rosa (2021) os caracteriza como “códigos de preconceito”, o que encontra respaldo em evidências empíricas de Buolamwini e Gebru (2018), que demonstraram taxas de erro de até 34,7% na identificação de mulheres negras, contra menos de 1% para homens brancos, e em relatórios do AI Now Institute (2018), que apontam a reprodução de desigualdades por sistemas automatizados em políticas públicas e processos seletivos. Tais evidências reforçam a urgência de regulamentação, transparência e auditoria de sistemas algorítmicos, de modo a mitigar o racismo digital e promover práticas tecnológicas mais equânimes.

Desse modo, a presença desse racismo estrutural no ambiente digital pode ser observada nas próprias tecnologias utilizadas nas plataformas digitais. Por exemplo, reportagem da *Folha de S. Paulo* mostrou que os filtros disponíveis em redes sociais, como o Instagram, reforçam padrões eurocêntricos de beleza ao modificar características fenotípicas de pessoas negras, clareando a pele, afinando o nariz e alterando traços de forma a aproximar-los de estereótipos brancos (Folha de S. Paulo, 2021). Tal evidência confirma que os algoritmos e ferramentas digitais não são neutros, mas refletem valores e preconceitos históricos, contribuindo para a manutenção e reprodução de práticas discriminatórias no meio virtual, em sintonia com os dados que já apontam a desigualdade de raça e gênero no acesso a direitos e oportunidades.

Dentre os múltiplos desdobramentos do racismo estrutural no Brasil, destaca-se também o impacto desproporcional das ondas de calor sobre a população negra. Estudo conduzido por pesquisadores da

UFRJ, Fiocruz e Universidade de Lisboa, publicado na revista *PLOS ONE*⁴, revelou que pessoas pretas e pardas, especialmente mulheres, idosos e indivíduos com baixo nível educacional, apresentaram taxas significativamente maiores de mortalidade associada a eventos de calor extremo em áreas urbanas brasileiras entre 2000 e 2018 (Monteiro dos Santos et al., 2024). Essa evidência reforça a necessidade de integrar políticas de justiça climática, equidade racial e fortalecimento da atenção primária à saúde, de modo a mitigar os efeitos das mudanças climáticas sobre grupos historicamente marginalizados (Fiocruz, 2024).

Nesse sentido, a pesquisa de Singulane (2023) evidenciou que as políticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil estão permeadas por práticas de racismo estrutural que resultaram no apagamento sistemático das memórias negras e indígenas. O estudo de caso realizado em Juiz de Fora (MG) demonstrou que a maior parte dos bens tombados legalmente estavam vinculados à herança branca e europeia, enquanto manifestações culturais negras e indígenas permaneceram invisibilizadas. Esse fenômeno decorreu de uma concepção embranquecida de “patrimônio”, consolidada desde a fundação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, que privilegiou determinados símbolos culturais em detrimento da diversidade histórica brasileira. A análise também apontou que a tentativa de registro do bloco carnavalesco Doméstica de Luxo, cuja prática se baseava no blackface, explicita o que Moreira (2020) denomina “racismo recreativo”, revelando como o preconceito se perpetua em práticas culturais legitimadas institucionalmente. Nesse sentido, a pesquisa confirmou que o racismo não apenas atravessa a vida social, econômica e política, mas também estrutura os mecanismos de preservação da memória nacional, reforçando desigualdades históricas (Almeida, 2020; Fanon, 2008; Schwarcz, 1993).

Ante todo este contexto, dados recentes apresentados pelo Atlas da Violência do ano de 2025 apontam de maneira semelhante índices fortemente influenciados por esse ambiente contemporâneo. O relatório indicou que em 2023 foram registrados 35.213 homicídios de pessoas

⁴ Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 31 ago. 2025.

negras (pretas e pardas) no Brasil. Essa população negra representou 76,9% das vítimas de homicídio em 2023, com uma taxa de 28,9 mortes por 100 mil habitantes, número quase três vezes maior que o de não negros (10,6 por 100 mil). Tais indicadores evidenciaram a persistência de uma maior exposição de negros à violência letal, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025)

Tais indicadores evidenciam que oito em cada dez pessoas mortas em intervenções policiais são negras, o que reforça a necessidade de maior atenção às dimensões raciais na análise do uso da força pelo Estado. Embora não se possa estabelecer uma relação causal única e direta entre a herança escravista e os padrões contemporâneos de violência, a recorrência desses dados aponta para a importância de considerar a variável racial na formulação de políticas públicas de segurança, com parâmetros qualitativos na formação policial. Nesse sentido, a formação ocupa papel estratégico, pois os agentes de segurança pública exercem funções essenciais na mediação de conflitos, na aplicação da lei e na garantia de direitos fundamentais. Como destaca Gomes (2017) e Munanga (1999), a herança estrutural do racismo exige que as instituições de segurança desenvolvam processos formativos que transcendam a instrução técnica e incorporem conteúdos críticos voltados à diversidade, à equidade e à justiça social.

Em meio aos avanços normativos e das políticas públicas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural no Brasil, bem como da gravidade da situação racial evidenciada por indicadores econômicos, sociais e culturais de violência que impactam indicadores de segurança pública, a formação policial, dessa forma, começou a demandar discussões cada vez mais aprofundadas sobre a temática racial em seus currículos. Com isso, buscando enfrentar essa lacuna, em 2024 foi elaborado, no âmbito de uma academia de polícia, um curso de pós-graduação lato sensu voltado especificamente ao estudo das relações étnico-raciais. Trata-se do Curso de Especialização em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial⁵, uma iniciativa

⁵ CEARÁ. Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará. Aesp/CE recebe recredenciamento e autorização para novo curso pioneiro em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial. Fortaleza, 21 mar. 2025. Disponível em: <https://www.aesp.ce.gov.br/2025/03/21/aesp-ce-recebe-recredenciamento-e-autorizacao-para-novo-curso-pioneiro-em-direitos-humanos-e-equidade-racial-na-atuacao-policial/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

pioneira ao lançar no ensino superior a abordagem sistemática dessa temática em uma instituição de segurança pública, no caso, a Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP/CE)⁶.

Nesse cenário, delineia-se a questão central que orienta o presente estudo: Como o contexto social, político e institucional influenciou a concepção do projeto pedagógico do primeiro curso e em que medida essa experiência pode contribuir para a formação de profissionais mais sensíveis à diversidade étnico-racial?

Ademais, é importante destacar que a literatura acadêmica acerca da inserção de cursos de nível superior voltados especificamente à equidade racial no âmbito das academias de polícia ainda é incipiente, sobretudo no que diz respeito à avaliação de seus impactos formativos e institucionais. Essa carência, contudo, reforça a relevância do presente estudo exploratório, ao contribuir para preencher uma lacuna teórica e prática, oferecendo subsídios para a reflexão sobre políticas educacionais em segurança pública com foco na promoção da igualdade racial.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formulação de um curso de pós-graduação lato sensu em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial se baseia em um conjunto de referenciais teóricos que articulam conceitos da educação emancipadora, dos estudos sobre racismo estrutural e da promoção da justiça social, integrando-os às demandas específicas da formação policial.

No campo da educação, Freire (1996, p. 40) destaca que todo processo educativo deve ser pautado no diálogo, na problematização e na consciência crítica, entendendo o educando como sujeito histórico capaz de intervir na realidade. Sua perspectiva de educação como

⁶ Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP/CE) – Órgão vinculado à Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará, criado pela Lei nº 14.629/2010 e inaugurado em 2011, responsável pela formação inicial, continuada, graduação e pós-graduação (lato sensu) de profissionais das forças de segurança e defesa civil. Destaca-se por oferecer infraestrutura completa para treinamento físico, técnico e intelectual, e por desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco na integração, inovação e respeito aos direitos humanos.

prática da liberdade oferece base para que a formação policial transcendia o caráter meramente técnico-operacional, incorporando um viés reflexivo e transformador. Essa visão se alinha ao termo que Balestreri (1998, p. 8) consolida para a atuação policial: Pedagogo da Cidadania, reforçando a dimensão pedagógica das funções ligadas à segurança pública, que, segundo o autor, é inabdicável, tendo em vista a especialidade do trabalho policial, o qual exige profissionais cada vez mais qualificados e conscientes da repercussão de suas ações como agentes sociais e promotores de Direitos Humanos.

Na segurança pública, princípios históricos do policiamento ainda influenciam práticas contemporâneas. Os princípios de Robert Peel, baseados na prevenção do crime, no consenso social e na confiança pública, ainda inspiram modelos de policiamento comunitário. O exemplo japonês, com as bases *Koban* e *Chuzaisho*, reforça a presença territorial e o diálogo direto com a comunidade, aspectos que influenciaram políticas de proximidade em diversos países (Bayley, 2006). No Brasil, tais referenciais foram reinterpretados após a Constituição de 1988, consolidando a exigência de uma polícia orientada à cidadania, aos direitos humanos e à cooperação social (Brasil, 1988).

Dessa forma, a execução de ações na área da segurança pública contemporânea no Brasil se conecta às diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social 2021-2030, instituído pelo Decreto nº 10.822, de 28/09/2021 (pub. DOU 29/09/2021). O referido plano prevê como ação estratégica o aperfeiçoamento da capacitação e valorização dos profissionais de segurança pública, mediante incentivo ao ensino e à pesquisa em temas correlatos. Ademais, fundamenta-se em princípios como a promoção da produção de conhecimento, a otimização de recursos institucionais e a padronização de processos e tecnologias, além de diretrizes que orientam o fortalecimento institucional, o compartilhamento de informações e o atendimento humanizado a pessoas em situação de vulnerabilidade. Tais parâmetros no âmbito de políticas educacionais e formativas voltadas à qualificação técnico-científica, ética e operacional dos agentes, alinham-se à Matriz Curricular Nacional e às políticas públicas estruturantes do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Nesse ambiente, a discussão sobre a influência do racismo estrutural em instituições de segurança pública se torna central para o fomento de cursos nesta temática (Almeida, 2020). O autor argumenta

que o racismo é algo que se encontra entranhado nas estruturas políticas, econômicas e culturais, não podendo ser reduzido a ações individuais. Isso significa que a formação policial precisa passar pelo reconhecimento da presença do racismo estrutural e adotar estratégias pedagógicas capazes de desconstruí-lo. Ainda em diálogo com essa perspectiva, Gonzalez (2020, p. 122) propõe que as ações educacionais em geral devem valorizar as culturas negra e indígena e enfrentar a invisibilização histórica desses grupos. Com o termo “Amefricanidade”, a autora aponta para uma nova consciência de que o Brasil é uma América Africana, com desafios graves, como a marginalização da cultura, da língua, da ciência, do conhecimento e até da própria pessoa negra.

É certo que a violação dos direitos humanos dos povos escravizados construiu na sociedade brasileira uma espécie de arquétipo do criminoso, o qual, por vezes, se perpetua quando reproduzido por profissionais de segurança pública. Com base na criminologia europeia de Cesare Lombroso, traços físicos e aparências culturais que foram associados ao comportamento criminoso, influenciaram por muito tempo a produção sociológica, antropológica e jurídica nacional. Desse modo, a figura do criminoso que se iniciou com o negro fugitivo e se manteve no negro liberto, consolidou visões estereotipadas que alimentaram diversas políticas públicas de miscigenação e branqueamento. Tal discriminação camuflada no criticado “mito da democracia racia”, explorado por Gilberto Freyre em *Casa-Grande & Senzala* por vezes buscou ofuscar a gravidade do problema gerado por séculos de escravidão.

Munanga (1999) discute o mito da democracia racial como um mecanismo ideológico que, ao projetar a imagem de uma nação mestiça e supostamente harmoniosa, ocultou o racismo e perpetuou desigualdades estruturais. Longe de promover integração, essa ideologia impediu o reconhecimento das discriminações vivenciadas por negros e indígenas no Brasil. Nessa perspectiva, Nascimento (2016) aponta que a luta contra o racismo é um projeto coletivo que exige engajamento institucional e social, envolvendo tanto políticas afirmativas quanto a transformação da cultura organizacional. Com isso, essa dimensão política se mostra particularmente relevante em academias de polícia, que ocupam papel estratégico na mediação de conflitos e na aplicação justa e não discriminatória das leis.

Tais discussões também alcançam o campo normativo e institucional educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB), que foi alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, estabeleceu, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o que demonstra a urgência da educação antirracista. Nesse contexto, ações afirmativas tornaram-se pauta frequente em níveis federal e estadual.

No âmbito federal, por exemplo, o percurso histórico das ações afirmativas no serviço público brasileiro evidenciou avanços graduais e cumulativos. Desde o Projeto de Lei nº 1.332/1983 de Abdias do Nascimento, passando pela Constituição Federal de 1988, a Marcha Zumbi dos Palmares (1995), a Conferência de Durban (2001), o Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002), a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR (2003), o Estatuto da Igualdade Racial (2010) e a Lei nº 12.990/2014 (Lei de cotas), observa-se um processo contínuo de normatização e institucionalização. Mais recentemente, a Convenção Interamericana contra o Racismo (Decreto nº 10.932/2022), a recriação do Ministério da Igualdade Racial (2023), o Decreto nº 11.443/2023 e o Programa Federal de Ações Afirmativas (2023) reforçaram o compromisso do Estado em ampliar a diversidade nos quadros funcionais e asseguraram políticas reparatórias.

Com isso, verificou-se que o curso em tela se alinhou às diretrizes da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP/MJSP) e à sua Matriz Curricular Nacional⁷, a qual prevê a transversalização dos direitos humanos nos currículos policiais, bem como a repercussão de ações formativas em plataformas de ensino nacionais. Esse aspecto relacionado a uma disciplina-síntese entra em consonância com Libâneo (2006), que defendeu que a didática de uma disciplina-síntese, integre conhecimentos de diversas áreas. Essa concepção, por vezes, vem fundamentando a construção de Projetos Pedagógicos que adotem um formato de matriz curricular multidisciplinar.

⁷ A *Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública*, elaborada pela Secretaria-Geral da SENASP, do Ministério da Justiça e Segurança Pública, constitui o referencial teórico-metodológico que orienta as ações formativas, iniciais e continuadas dos profissionais da área, Polícia Militar, Polícia Civil e Corpo de Bombeiros Militar, com ênfase na transversalidade dos direitos humanos, na atuação cidadã e na coerência nacional. Publicada inicialmente em 2003 e revisada até 2024 (Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024). Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/seguranca-publica/ensino-e-pesquisa/matriz-curricular-nacional>. Acesso em: 13 nov. 2025.

Dessa forma, a construção desse perfil de matrizes é, não raras vezes, encontrada em ações formativas⁸ da SENASP/MJSP, como o Curso SUSP e o *Enfrentamento da Desigualdade Racial no Brasil* (ENAP/MJSP, 2024), além do Curso de Multiplicador de Polícia Antirracista (SENASP/MJSP, 2024). Nessas experiências, o público-alvo tem sido operadores de instituições de ensino de segurança pública de vários estados, inclusive os elaboradores do projeto pedagógico descrito neste artigo foram atuantes nestas ações educacionais, ora como discentes, ora como docentes.

No plano institucional da AESP/CE, toda construção de Projetos Pedagógicos, como o do Curso de Especialização em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial passam pelo lastro do Plano de Desenvolvimento Institucional da AESP/CE⁹, o qual é igualmente balizado pela Resolução nº 470/2018 do Conselho Estadual de Educação (CEE/CE).

Com isso, ao integrar esses referenciais, a proposta do curso, ora analisado, articula inovação pedagógica e compromisso social, adota metodologias ativas que incentivam a participação crítica e oferece ao discente uma compreensão ampliada sobre o impacto do racismo e da discriminação na segurança pública. Dessa forma, o referencial teórico que sustenta a formulação desta ação educacional legitima seu pioneirismo, estabelecendo um marco formativo comprometido com a construção de uma segurança pública cidadã, democrática e antirracista.

⁸ O curso SUSP e o Enfrentamento da Desigualdade Racial no Brasil (ENAP/MJSP, 2024) tem como objetivo formar profissionais do Sistema Único de Segurança Pública com base nos princípios do Estado de Direito, direitos humanos e diversidade, visando transformações culturais e estruturais. Já o curso de Formação de Multiplicadores de Polícia Antirracista (Senasp/MJSP, 2024) capacita agentes de segurança para disseminarem abordagens antirracistas, combinando aspectos legais, letramento racial e metodologias de ensino, com o propósito de promover mudança organizacional na atuação policial.

⁹ Plano de Desenvolvimento Institucional - 2023 - 2027. Publicado em DOE/CE nº 136, de 22 de julho de 2024.

3 METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descriptivo, voltada à análise dos fatores que contribuíram para o lançamento de uma pós-graduação inédita na área de Direitos Humanos e Equidade Racial aplicada à atuação policial.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o trabalho caracterizou-se como um estudo de caso único, tendo como objeto a experiência da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP/CE). Essa estratégia mostrou-se apropriada para analisar fenômenos contemporâneos em seu contexto real, sobretudo diante do caráter inédito da iniciativa. Neste estudo, empregaram-se três técnicas de coleta de dados, as quais, em conjunto, possibilitaram uma análise mais abrangente:

- a) Análise documental – leitura e sistematização de legislações pertinentes, como o Estatuto da Igualdade Racial e outros marcos normativos de direitos humanos, além de documentos de planejamento institucional, como o Plano Estadual de Segurança Pública e Defesa Social, documentos do Conselho Estadual de Educação do Ceará e o próprio projeto pedagógico do curso, atualizados até dezembro de 2024;
- b) Revisão bibliográfica – levantamento de literatura acadêmica sobre direitos humanos, equidade racial, racismo institucional e processos formativos em segurança pública, situando o caso em diálogo com a produção científica existente;
- c) Análise do Projeto Pedagógico do Curso – avaliação de sua adequação às resoluções do Conselho Estadual de Educação do Ceará, à matriz curricular da instituição e às diretrizes da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP/MJSP).

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática¹⁰, conforme Bardin (2016), o que permitiu a categorização dos fatores identificados em quatro eixos principais: sociais e políticos,

¹⁰ A análise de conteúdo é um método de pesquisa qualitativa que permite estudar textos, documentos ou discursos, identificando significados, padrões e categorias de informação. Ela envolve preparação do material, codificação e categorização, interpretação crítica e validação do rigor do processo analítico, combinando precisão técnica e flexibilidade interpretativa para compreender elementos explícitos e implícitos do conteúdo (Bardin, 2016)

acadêmico-científicos, institucionais e de inovação. Essa estratégia possibilitou uma compreensão sistematizada dos elementos que viabilizaram a iniciativa, evidenciando tanto as pressões externas quanto os movimentos internos da instituição.

Dessa forma, a metodologia integrou a sistematização documental e bibliográfica com a interpretação crítica dos contextos que influenciaram a experiência da AESP/CE, oferecendo um quadro analítico capaz de subsidiar futuras pesquisas e a formulação de políticas públicas voltadas à formação em direitos humanos e equidade racial no campo da segurança pública. Por não envolver coleta com seres humanos, o estudo dispensa Comitê de Ética e Pesquisa - CEP e considerando que o autor participou da equipe de elaboração e supervisão pedagógica do curso; não há conflitos que afetem a análise.”

4 DISCUSSÃO

A implantação da pós-graduação lato sensu em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial na AESP/CE constituiu-se como uma resposta estratégica às demandas sociais, acadêmicas e institucionais contemporâneas. O desenho curricular adotado buscou articular a formação policial com os princípios de uma sociedade plural e democrática, incorporando temáticas críticas historicamente marginalizadas nos processos formativos da segurança pública. Nesse sentido, a iniciativa contribui para a consolidação de um modelo pedagógico de caráter antirracista, cuja orientação acadêmica e prática tem potencial para impactar positivamente a cultura institucional e os protocolos de atuação das forças de segurança.

Tabela 1 – Matriz curricular do Curso de Especialização em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial (460 h/a)

Ord.	Componente Curricular	Carga horária
01	Fundamentos dos Direitos Humanos e do Direito Antidiscriminatório	30 h/a
02	Fundamentos Históricos e Sociológicos das Relações Étnicos-Raciais	24 h/a
03	Psicologia Social e Dinâmicas Raciais na Atividade Policial	20 h/a
04	Metodologia do Trabalho Científico	40 h/a

05	Gênero, Raça e a Interseccionalidade nas Dinâmicas Sociais	20 h/a
06	Ações, Afirmativas e Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial	20 h/a
07	Diversidade Cultural e Religiosa	20 h/a
08	O SUSP e o Enfrentamento à Desigualdade Racial no Brasil	30 h/a
09	Abordagem Policial, Atendimento e Proteção de Grupos Vulneráveis	20 h/a
10	Atuação dos Profissionais de Segurança Pública no Combate ao Racismo Homotransfóbico	12 h/a
11	Práticas Restaurativas e Justiça Social	30 h/a
12	Racismo Ambiental e Equidade Racial: Implicações na Atuação Policial	40 h/a
13	Projeto de Extensão: Combate ao Racismo no Ceará	30 h/a
14	Direitos Humanos, Questões Raciais e Dinâmicas da Atuação Policial no Interior das Prisões	20 h/a
15	Qualidade de Vida, Atividade Policial e Relações Raciais	20 h/a
16	Investigação Criminal Protetiva com Foco na Vítima	20 h/a
17	Produção e Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): artigo científico	40 h/a
18	Palestras, Visitas Institucionais e Seminário	14 h/a

Fonte: Ceará (2025, p. 14-15).

A matriz curricular contemplou temáticas fundamentais como racismo, políticas públicas, feminismo negro, justiça criminal e religiosidade negra, resultantes da contribuição de um corpo docente diversificado e qualificado, que atendeu e superou as exigências da Resolução nº 470/2018 do Conselho Estadual de Educação (Ceará, 2018).

Nesse contexto, tornou-se relevante analisar os fatores que contribuíram para o estabelecimento dessa iniciativa pioneira, considerando o ambiente encontrado no ano de 2024, no qual foi elaborado seu projeto pedagógico. Portanto, aspectos externos, como o contexto social, político e normativo, e internos, ligados à missão institucional e às demandas específicas dos profissionais de segurança pública, foram analisados conforme se expõe a seguir.

4.1 Conjuntura Social e Política

O contexto social e político encontrado pelos elaboradores que gerenciavam os setores supracitados apresentava uma efusão de debate quanto à temática racial. Conforme exarado no Projeto Pedagógico do curso, havia uma grande aproximação desses setores com a Secretaria da Igualdade Racial do Estado do Ceará, a qual inclusive influenciou na substituição do termo “igualdade” para “equidade” no nome original do curso, conforme transcrição abaixo do Projeto Pedagógico:

Oportuno consignar que a mudança do nome do curso de “Direitos Humanos e Igualdade Racial na Atuação Policial” (exarado no PDI da AESP/CE) para “Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial” decorreu de uma sugestão/orientação da Secretária da Igualdade Racial, Maria Zelma de Araújo Madeira, a qual explicou que a equidade reconhece as disparidades e garante que cada pessoa receba o suporte necessário conforme suas necessidades e contextos específicos, diferentemente da igualdade, que trata todos de forma uniforme. (AESP/CE, 2024, p. 12)

Igualmente, os elaboradores tiveram acesso a um relatório da Organização das Nações Unidas, no qual, por meio de sua Relatora Especial sobre Formas Contemporâneas de Racismo, Sra. Ashwini K. P¹¹, foi descrita a existência de racismo sistêmico no Brasil, afetando ciganos, imigrantes, refugiados, indígenas, comunidades quilombolas e afrodescendentes.

Ademais, no período nascedouro dessa pós-graduação, o Ministério da Justiça e Segurança Pública, por intermédio da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASA), já havia fomentado iniciativas voltadas ao letramento racial e à educação antirracista para profissionais da área. Dessa forma, em 2023, o Departamento

¹¹ A Dra. Ashwini K.P. foi nomeada como sexta Relatora Especial sobre Formas Contemporâneas de Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU em outubro de 2022, passando a exercer oficialmente suas funções a partir de 1.^º de novembro de 2022. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-racism/ms-ashwini-kp?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 5 set. 2025.

de Ensino e Pesquisa (DEP/SENASP) executou o primeiro *Curso de Formação de Multiplicadores de Polícia Antirracista*, somando-se ao já iniciado curso à distância denominado *SUSP e o Enfrentamento à Desigualdade Racial no Brasil*. Seguindo essa mesma diretriz, em âmbito estadual, a Academia Estadual de Segurança Pública (AESP/CE) promoveu primeiro *Curso de Polícia Antirracista nível operador*¹², evidenciando a relevância da temática para os processos formativos das instituições policiais no Ceará.

A persistência da violência letal contra a população negra, já destacada neste artigo com base em dados recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, reforçou a necessidade de políticas educacionais e institucionais voltadas à equidade racial. Diante desse quadro, o Estado do Ceará, que historicamente se destacou pelo pioneirismo em iniciativas abolicionistas, passou a observar ações vinculadas à Agenda 2030 da ONU¹³ e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Nessa perspectiva, o Instituto de Pesquisas Econômicas do Ceará (IPECE) indicou, em documento referente ao item 16.b a recomendação de promoção e aplicação de leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável (Ceará, 2024, p. 94), constituindo um marco normativo relevante para orientar políticas públicas de segurança cidadã.

Em consonância com esse compromisso, foi criada a Secretaria da Igualdade Racial (SEIR), pela Lei nº 18.310, de 17 de fevereiro de 2023, que, em parceria com a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social, desencadeou em 2024 uma série de ações conjuntas voltadas ao enfrentamento da discriminação racial, reverberando ações afirmativas em âmbito nacional. Entre elas, destacaram-se o lançamento de instrumentos de monitoramento e campanhas

¹² Aesp/CE e Senasp realizam o primeiro Curso de Polícia Antirracista – Nível Operador voltado para profissionais de segurança pública. Disponível em: <https://www.aesp.ce.gov.br/2024/07/22/aesp-ce-e-senasp-realizam-o-primeiro-curso-de-policia-antirracista-nivel-operador-voltado-para-profissionais-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 5 set. 2025.

¹³ Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – transformando nosso mundo. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 5 set. 2025.

educativas, bem como a realização do 1º Simpósio sobre Equidade Racial e Protocolos de Segurança Pública Antirracista¹⁴, organizado pela AESP/CE em colaboração com a SEIR. Essas ações reforçaram a articulação entre segurança pública e políticas de igualdade racial, consolidando um campo de práticas institucionais coerente com os marcos nacionais e internacionais de promoção dos direitos humanos.

4.2 Contexto Acadêmico e Científico

No que tange ao contexto acadêmico e científico, constatou-se, a partir de consulta à Plataforma Sucupira/CAPES, aos portais da ENAP (Escola Nacional de Administração Pública), da SENASP/MJSP e de academias estaduais de segurança pública, a ausência de registros de cursos de pós-graduação lato sensu que tratassesem, de forma exclusiva e sistemática, dos direitos humanos com enfoque na equidade racial. O levantamento concentrou-se em escolas de governo e instituições de segurança pública, indicando inexistência de propostas com esse recorte temático até o início de 2025.

Diante dessa lacuna, a iniciativa da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP/CE), ao estruturar e submeter ao Conselho Estadual de Educação o curso *Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial*, foi considerada em seu lançamento¹⁵ singular e pioneira no cenário nacional, por constituir a primeira experiência oficialmente autorizada nesse campo. O curso surgiu caracterizado por uma nova abordagem acadêmica dentro de uma escola de governo da segurança pública, ampliando o escopo temático antes concentrado em áreas como Gestão Pública, Governança e Políticas Públicas.

¹⁴ Aesp/CE e Seir realizam 1º Simpósio sobre Equidade Racial e Protocolos de Segurança Pública Antirracista. Disponível em: <https://www.aesp.ce.gov.br/2024/11/26/aesp-ce-e-seir-realizam-1o-simpentario-sobre-equidade-racial-e-protocolos-de-seguranca-publica-antirracista/>. Acesso em: 5 set. 2025.

¹⁵ AESP/CE. Aesp/CE recebe recredenciamento e autorização para novo curso pioneiro em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial. Fortaleza, 21 mar. 2025. Disponível em: <https://www.aesp.ce.gov.br/2025/03/21/aesp-ce-recebe-recredenciamento-e-autorizacao-para-novo-curso-pioneiro-em-direitos-humanos-e-equidade-racial-na-atuacao-policial/>. Acesso em: 9 set. 2025.

Ainda que tenham sido ofertadas experiências de capacitação em nível nacional, como o curso *SUSP e o Enfrentamento da Desigualdade Racial no Brasil* (ENAP/MJSP, 2024) e o *Curso de Formação de Multiplicadores de Polícia Antirracista* (SENASA/P/MJSP, 2024), ambas permaneceram restritas à formação continuada, com carga horária limitada e sem o rigor acadêmico de um curso de pós-graduação.

A construção do projeto pedagógico da especialização resultou do diálogo com movimentos negros, com a Secretaria da Igualdade Racial do Ceará e com o Departamento de Promoção Social da Polícia Militar da Bahia, responsável pela criação da Ronda Omnila, experiência pioneira de policiamento antirracista. Destaca-se também a participação dos elaboradores no Simpósio Nacional de Segurança Pública e Relações Raciais, realizado em 2024 em Salvador/BA, com apoio da SENASP/MJSP.

Outrossim, os elaboradores estabeleceram aproximações acadêmicas com o Laboratório de Conflitualidades e Violência da Universidade Estadual do Ceará (COVIO/UECE), o Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará (LEV/UFC) e docentes da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (INESP/UNIPA/ALECE). Conforme apontado no Projeto Pedagógico do Curso, o objetivo foi ancorar esta ação educacional em evidências científicas e metodologias interdisciplinares, além de identificar conteudistas qualificados para sua execução.

4.3 Contexto Institucional

A AESP/CE, criada pela Lei nº 14.629/2010 e inaugurada em 2011, é órgão vinculado à SSPDS/CE e conforme sua lei de criação, esta Escola de Governo, de caráter integrado, possui como responsabilidade a formação inicial, continuada, graduação e pós-graduação (lato sensu) de profissionais das forças de segurança e defesa civil. Com isso, a instituição abriga infraestrutura completa para treinamento físico, técnico e intelectual, bem como para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à integração, inovação e promoção dos direitos humanos conforme versa seu Plano de Desenvolvimento Institucional cuja atualização ocorreu no ano de 2024. (AESP/CE, 2024)

Dessa forma, observa-se que o período de elaboração da especialização lato sensu em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial, no ano de 2024, ocorreu em um contexto institucional estratégico, marcado pelas atualizações dos documentos pedagógicos dessa Escola. Nesse período, estava em curso a mobilização dos setores para a atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional da Academia (AESP/CE) referente ao quinquênio 2023–2027 (AESP/CE, 2024). A formalização da Comissão Própria de Avaliação¹⁶ (CPA) e a atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pós-Graduação da AESP/CE¹⁷. Desse modo, o desafio acadêmico e profissional dos gestores desses setores seria a inserção do curso, em tela, como meta estratégica da instituição, e assim promover o alinhamento do projeto pedagógico à missão institucional, formalizando inovações curriculares com temáticas contemporâneas e socialmente relevantes.

Nesse sentido, no dia 22 de julho de 2024, por ocasião da publicação do Plano de Desenvolvimento Institucional da AESP/CE (2023-2027), no Diário Oficial do Estado do Ceará em meio ao cronograma de especializações programadas a serem executadas por esta Escola de Governo, foi inserida a especialização em Direitos Humanos e Igualdade Racial na Atuação Policial, cujo termo “igualdade” foi substituído por “equidade”, conforme sugestão da Secretaria de Igualdade Racial do Ceará (SEIR), fato este exposto anteriormente¹⁸ neste trabalho.

O processo de construção do curso também ocorreu no contexto de renovação do credenciamento da AESP/CE para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* junto ao Conselho Estadual de Educação

¹⁶ CEARÁ. Governo do Estado. Diário Oficial do Estado do Ceará. Publicação da composição da Comissão Própria de Avaliação da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – triênio 2024–2026. Fortaleza, ano XVI, n. 121, 1 jul. 2024. Disponível em: <https://www.do.ce.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

¹⁷ Coube à equipe da Célula de Pós-Graduação e do Núcleo de Pesquisa e Extensão a atualização dos cursos: Especialização em Altos Estudos em Segurança Pública; Especialização em Gestão por Resultados; Especialização em Metodologia e Didática do Ensino em Segurança Pública; e Especialização em Gestão em Segurança Pública, conforme Processo Administrativo NUP 10041.003018/2024-16. Projetos Pedagógicos disponíveis em: <https://www.aesp.ce.gov.br/cpa/ppc/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

¹⁸ Vide item 4.1 Conjuntura social e política.

do Ceará (CEE/CE), o que exigiu a ampliação da política de oferta de cursos de pós-graduação e o fortalecimento institucional da academia como referência na formação de profissionais de segurança e defesa civil.

No campo gerencial, o projeto pedagógico do curso foi influenciado por demandas internas derivadas do alinhamento estratégico entre a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS/CE) e a Secretaria da Igualdade Racial do Estado do Ceará (SEIR). Além disso, destacam-se as experiências prévias dos elaboradores com a temática racial, como a orientadora da Célula de Pós-Graduação, a qual era oriunda da área de repressão a crimes de discriminação e possuía atuação docente na temática de grupos vulneráveis; e o supervisor do Núcleo de Pesquisa e Extensão, por sua vez, que acumulava experiência tanto em sua atuação como docente da AESP/CE, bem como do curso *SUSP e o Enfrentamento da Desigualdade Racial no Brasil* promovido pela SENASP/MJSP. Essa convergência de experiências acadêmicas dos servidores pautou o alinhamento do projeto com as diretrizes estaduais e nacionais de formação antirracista.

Com isso, o reconhecimento acadêmico do curso foi consolidado pelo Parecer nº 14/2025 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE/CE), em 15 de janeiro de 2025, publicado no Diário Oficial do Estado nº 22, de 31 de janeiro de 2025. Tal parecer credenciou a AESP/CE e renovou a autorização para a oferta de especializações em Altos Estudos de Segurança Pública, Gestão de Segurança Pública, Metodologia e Didática do Ensino em Segurança Pública, Gestão para Resultados no âmbito da Segurança Pública, bem como da nova especialização em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial. Todas essas formações foram autorizadas na modalidade presencial, com até 40 vagas por curso para profissionais vinculados às Polícias Civil, Militar, Corpo de Bombeiros e Perícia Forense, com validade de 1º de janeiro de 2025 a 31 de dezembro de 2027.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo desse estudo evidenciou que a criação da pós-graduação lato sensu em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial, concebida pela Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP/CE), representou um marco estratégico no campo da formação policial no Brasil. O curso respondeu

a demandas históricas e contemporâneas de enfrentamento ao racismo estrutural e consolidou a articulação entre inovação pedagógica, compromisso institucional e alinhamento com diretrizes nacionais e internacionais de direitos humanos.

Verificou-se que fatores sociais, políticos, acadêmicos e institucionais convergiram para viabilizar a iniciativa, conformando um modelo formativo comprometido com a construção de uma segurança pública cidadã e democrática. O curso inaugurou um espaço de reflexão crítica e de formação interdisciplinar, em que a diversidade étnico-racial foi tratada como dimensão estruturante da atuação profissional dos agentes de segurança.

A iniciativa abre caminhos para a institucionalização de práticas educacionais em escolas de governo e academias de segurança em todo o país, extrapolando o âmbito local e oferecendo referência para estados que buscam fortalecer políticas de formação orientadas pela transversalização dos direitos humanos e da equidade racial.

A literatura acadêmica sobre experiências desse porte ainda é incipiente, o que reforça a relevância desse estudo como subsídio histórico, teórico e metodológico para futuras pesquisas. A avaliação dos impactos do curso sobre a prática profissional de seus egressos e sobre as instituições de segurança constitui campo fértil para investigações posteriores.

Assim, este trabalho aponta para a necessidade de ampliar políticas educacionais comprometidas com a equidade racial e de promover experiências semelhantes em outras unidades da federação, contribuindo para a consolidação de uma cultura organizacional plural, inclusiva e orientada pela justiça social.

Por fim, a experiência da AESP/CE demonstrou que a transformação da segurança pública brasileira exige a construção de ambientes institucionais propícios à promoção de políticas reparatórias no campo educacional. Esse processo demanda gestores com letramento racial, disposição para mudanças estruturais, alinhamento estratégico entre secretarias de governo e integração de esforços entre diferentes atores. Nesse contexto, o curso desenvolvido pela AESP/CE se configura como referência paradigmática, capaz de fortalecer a democracia e consolidar práticas inovadoras de formação em direitos humanos e equidade racial no ensino superior.

6 REFERÊNCIAS

ACADEMIA ESTADUAL DE SEGURANÇA PÚBLICA DO CEARÁ (AESP/CE). **Missão, visão e valores.** Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://www.aesp.ce.gov.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ACADEMIA ESTADUAL DE SEGURANÇA PÚBLICA DO CEARÁ (AESP/CE). **Portaria nº 750/2024 – DG/AESP/CE**, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (2023–2027). Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, n. 136, 22 jul. 2024. Disponível em: <https://www.aesp.ce.gov.br/infocepos/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ACADEMIA ESTADUAL DE SEGURANÇA PÚBLICA DO CEARÁ (AESP/CE). **Projeto pedagógico do curso de pós-graduação em Direitos Humanos e Equidade Racial na Atuação Policial.** Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://www.aesp.ce.gov.br/cpa/ppc/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ADORNO, Sérgio. Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. **Novos Estudos Cebrap**, n. 43, p. 45-63, 1995.

AI NOW INSTITUTE. **AI Now Report 2018.** New York: AI Now Institute, 2018. Disponível em: <https://ainowinstitute.org/publications/ai-now-2018-report-2>. Acesso em: 31 ago. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos humanos: coisa de polícia.** Passo Fundo: CAPEC; Pater Editora, 1998. Disponível em: <https://searchlibrary.ohchr.org/record/19001/files/19001.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/book/496906470/Analise-de-Conteudo>. Acesso em: 18 set. 2025.

BAYLEY, David H. **Padrões de policiamento: uma análise internacional comparativa.** 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Série Polícia e Sociedade; n. 1).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.822, de 28 de setembro de 2021.** Institui o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social 2021-2030. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 set. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10822.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **MJSP promove curso de aprimoramento para abordagens policiais antirracistas.** Brasília, 29 out. 2024. Disponível

em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mjsp-promove-curso-de-aprimoramento-para-abordagens-policiais-antirracistas>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BUOLAMWINI, Joy; GEBRU, Timnit. Gender shades: intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. In: **Conference on Fairness, Accountability and Transparency**, 1., 2018. *Proceedings of Machine Learning Research*, v. 81, p. 77-91, 2018. Disponível em: <http://proceedings.mlr.press/v81/buolamwini18a.html>. Acesso em: 31 ago. 2025.

CARTA CAPITAL. Crescimento salarial não reduz a desigualdade entre negros e brancos, mostra pesquisa. **Carta Capital**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/crescimento-salarial-nao-reduz-a-desigualdade-entre-negros-e-brancos-mostra-pesquisa/>. Acesso em: 31 ago. 2025.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 14/2025 – CEE/CE, de 15 de janeiro de 2025**. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, n. 22, p. 1-2, 31 jan. 2025. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2025/02/PARECER-No-14-2025-compactado.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 470, de 19 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre normas para a Educação a Distância – Ead no Sistema Estadual de Ensino do Ceará. Fortaleza: CEE, 2018. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes/resolucoes-do-conselho-estadual/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Relatório de Ações ODS Social 2024**. Fortaleza: IPECE, 2024.

CEARÁ. **Lei nº 18.310, de 17 de fevereiro de 2023**. Altera a Lei nº 16.710/2018 e cria, entre outras, a Secretaria da Igualdade Racial. Fortaleza, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://igualdaderacial.ce.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/LEI-18310-DE-17-DE-FEVEREIRO-DE-2023.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (Brasil). **SUSP e o enfrentamento da desigualdade racial no Brasil**. Brasília: ENAP, 2024. Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/1064>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIOCRUZ. **Estudo indica que negros são os mais impactados pelas ondas de calor**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-aponta-que-negros-sao-os-mais-impactados-pelas-ondas-de-calor>. Acesso em: 31 ago. 2025.

FOLHA DE S. PAULO. Tecnologia para filtros em redes sociais reforça padrão racista. **Cotidiano**, São Paulo, 1 ago. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/08/tecnologia-para-filtros-em-redes-sociais-reforca-padrao-racista.shtml>. Acesso em: 31 ago. 2025.

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

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. v. 1.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2025: homicídios no Brasil e nas unidades da federação segundo os registros oficiais**. Brasília: IPEA; FBSP, 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/05/atlas-violencia-2025.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MÁXIMO, Wellton. Mulheres concentram 60% de casos de racismo pela internet no Brasil. **Agência Brasil**, Brasília, 23 out. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/mulheres-concentram-60-dos-casos-de-racismo-pela-internet-no-brasil>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MONTEIRO DOS SANTOS, Djacinto; LIBONATI, Renata; GARCIA, Beatriz N.; et al. Twenty-first-century demographic and social inequalities of heat-related deaths in Brazilian urban areas. **Plos One**, v. 19, n. 1, e0295766, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295766>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

MOURA, Bruno de Freitas. Hora trabalhada de pessoa branca vale 67,7% mais que a de negros. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 4 dez. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-12/hora-trabalhada-de-pessoa-branca-vale-677-mais-que-de-negros>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas.** 7. ed. comemorativa do centenário. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2016.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA (PMBA). **PM lança Ronda de Proteção à Liberdade Religiosa.** Salvador: PMBA, 19 jan. 2024. Disponível em: <https://www.pm.ba.gov.br/pm-lanca-ronda-de-protectao-a-liberdade-religiosa/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ROSA, Ana Cristina. Algoritmos têm se mostrado códigos de preconceito. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 maio 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ana-cristina-rosa/2021/05/algoritmos-tem-se-mostrado-codigos-de-preconceito.shtml>. Acesso em: 31 ago. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1931.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SINGULANE, Dalila Varela. O impacto do racismo na preservação da memória. **Nexo Jornal**, São Paulo, 27 set. 2023. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/o-impacto-do-racismo-na-preservacao-da-memoria>. Acesso em: 31 ago. 2025.

TRIBUNA DE MINAS. **Bloco Domésticas de Luxo é excluído do carnaval oficial de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 11 abr. 2025. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cultura/11-04-2025/domesticas-luxo-fora-carnaval.html>. Acesso em: 31 ago. 2025.

Data da submissão: 01.10.2025.

Data da aprovação: 07.11.2025.

Relato de Implementação e de Avaliação de Satisfação e Impacto do MBA em Gestão e Governança de Segurança Pública da Universidade de Brasília

Report on the Implementation and Evaluation of Satisfaction and Impact of the MBA in Public Security Management and Governance at the University of Brasília

Francisco Antônio Coelho Junior¹

Inez Gomes Guedes²

Olivia Fernanda Rocha de Oliveira Dias³

Elizânia de Araújo Gonçalves⁴

Cristiane Faiad de Moura⁵

RESUMO

Ações educacionais transformadoras, contextualizadas e aplicáveis à realidade laboral, são imprescindíveis à aquisição de competências profissionais disruptivas em profissionais de segurança pública. O presente artigo descreve relato de experiência, ilustrado com resultado

¹ Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e Organizações pela Universidade de Brasília. Atualmente, é Professor Associado vinculado ao Departamento de Administração da Universidade de Brasília. Atua, também, desde 2010, no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Brasília e no Mestrado Profissional (MPA).

² Doutoranda em Direito (foco em Direitos Humanos), Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Bacharela em Direito (Centro Universitário Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB), Advogada registrada no DF (OAB/DF 36690), Licenciada e Bacharela em Letras pela Universidade de Brasília (UnB).

³ Doutoranda em Administração Pública pela Universidade de Brasília (2024). Mestre em Administração pela Universidade de Brasília (2018). Especialista em Planejamento Tributário pela Universidade de Brasília (2015). Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Cândido Mendes (2011). Graduada em Direito pelo Centro Universitário do Distrito Federal (2011) e graduada em Administração pela Universidade Católica de Brasília (2007). Atualmente é servidora (Administradora) da Universidade de Brasília.

⁴ Possui formação básica em Magistério, graduação em Administração pela Universidade de Brasília (2006), Pós-graduação em Gestão Pública de Saúde - Universidade de Brasília e Mestrado em Economia de Finanças Públicas pela Universidade de Brasília.

⁵ Possui graduação, mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília. É professora Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de Brasília, do Programa de Pos-Graduação em Clínica e Cultura da UnB. É coordenadora do Centro de Pesquisa em Avaliação e Tecnologias Sociais (CEPATS/IP/UnB), do Grupo de Pesquisa em Avaliação Psicológica em Segurança Pública, Privada e Forças Armadas (Grupo Perfil), fundado em 2009. Atualmente coordena o Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida (LabPAM/UnB).

de pesquisa empírica, que teve como objetivo descrever o processo de planejamento, implementação e avaliação de satisfação/reAÇÃO e de impacto de um curso de *MBA* (especialização *lato sensu*) orientado ao desenvolvimento de competências de gestão e governança em segurança pública. Foi realizado um *survey* on-line, para avaliação de reação/satisfação e de impacto do *MBA* nas rotinas laborais. O método contou com abordagem mista, quantitativa (18 itens totalmente estruturados) e qualitativa (uma pergunta aberta), junto a 195 egressos do curso de *MBA* em gestão e governança de segurança pública, oferecido por uma Universidade pública brasileira. Os resultados, analisados por meio de estatística descritiva e análise de conteúdo, demonstraram alto nível de satisfação com o *MBA* como um todo e de impacto dos seus conteúdos na melhoria da *performance*. Os relatos qualitativos ilustraram o alto impacto percebido. Os resultados indicam alta eficácia desta ação educacional, que deverá ser continuada e replicada em outros contextos organizacionais, dado à sua relevância e incremento positivo sobre o desempenho dos profissionais de segurança pública. Este estudo corrobora o impacto positivo das políticas públicas de qualificação contínua e de oferta de ensino de qualidade providas pela Senasp, contando com parcerias estratégicas com centros de ensino de excelência como é o caso deste estudo. Recomendações são feitas ao final deste trabalho.

Palavras-chave: SUSP; capacitação profissional; ação educacional; *MBA*; avaliação de impacto.

ABSTRACT

Transformative educational initiatives, contextualized and applicable to the workplace, are essential for the acquisition of disruptive professional competences in public security professionals. This article describes an experience report, illustrated with empirical research results, which aimed to describe the process of planning, implementing, and evaluating satisfaction/response and the impact of an MBA program (*lato sensu* specialization) focused on developing management and governance skills in public security. An online survey was conducted to assess the reaction/satisfaction and impact of the MBA on work routines. The method used a mixed approach: quantitative (18 fully structured items) and qualitative (one open-ended question), with 195 graduates of an MBA program in public security management and governance offered by a Brazilian public university. The results, analyzed through descriptive statistics and content analysis, demonstrated a high level of satisfaction with the MBA as a whole and the impact of its content on improving performance. Qualitative reports illustrated the high perceived impact. The results indicate the high effectiveness of this

educational initiative, which should be continued and replicated in other organizational contexts, given its relevance and positive impact on the performance of public security professionals. This study corroborates the positive impact of public policies for continuous training and the provision of quality education provided by Senasp, which relies on strategic partnerships with centers of excellence, such as this study. Recommendations are made at the end of this work.

Keywords: SUSP; professional training; educational initiative; MBA; impact assessment

1 INTRODUÇÃO

A segurança pública tem uma complexidade que lhe é intrínseca e que a acompanha em todas as suas políticas, diretrizes, projetos, programas e ações. Múltiplos fatores, de distintos níveis (humano, das equipes de trabalho, das relações de poder, subculturas organizacionais e outros), influenciam, isoladamente ou em interação, no desempenho de organizações de segurança pública.

A capacitação contínua dos profissionais de segurança pública é primordial para o alcance do melhor desempenho das suas ações. Múltiplos são os desafios encontrados na prática cotidiana dos profissionais de segurança pública, que precisam ter o devido preparo para lidar com toda uma miríade possível de ocorrências que poderão encontrar em seu dia a dia. Qualificar o quadro de pessoal, então, propondo novas competências profissionais, ou mesmo atualizando as competências atuais, torna-se imprescindível, às instituições de segurança pública.

Ações educacionais de aprendizagem deverão prover níveis de capacitação e de instrução mais ajustados às demandas cada vez mais exigentes, e imprevisíveis, do ambiente externo. Toda ação aprendiz tem potencial de impactar na melhoria do desempenho (Fong; Patall; Snyder; Hoff; Jones; Zuniga-Ortega, 2023). O combate à criminalidade passa pela capacitação eficaz contínua do quadro de profissionais de segurança pública.

Isso deu azo para que se desenvolvessem ações sistemáticas de capacitação orientadas à qualificação da segurança pública e, no caso deste relato, destinadas ao desenvolvimento de competências de gestão e governança de segurança pública, especialmente no contexto das lideranças que atuam nestas instituições. Um dos principais

stakeholders no Brasil, para a promoção de políticas públicas voltadas à capacitação profissional contínua dos agentes de segurança pública, é a Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), que desempenha papel imprescindível à melhoria da qualificação dos quadros das diversas instituições públicas de segurança brasileiras. Este trabalho trata de um produto acadêmico de uma parceria para a oferta desta ação educacional entre a Senasp e a Universidade de Brasília. Maiores informações serão apresentadas adiante.

Mais especificamente, este trabalho traz um relato de experiência, ilustrado com resultado de pesquisa empírica realizada, que tem como objetivo descrever o processo de planejamento, implementação e avaliação de satisfação/reação e de impacto de MBA (especialização lato sensu) destinado ao desenvolvimento de competências de gestão e governança em segurança pública, oferecido continuamente pela Universidade de Brasília, em parceria com a Senasp, e que tem alcançado níveis de excelência muito elevados até em relação ao esperado quando do planejamento político pedagógico do curso.

O MBA presentemente relatado, oferecido na modalidade à distância, com predominância de aulas síncronas (ao vivo), teve alcance nacional e abrange representantes de distintas forças de segurança pública distribuídas pelo Brasil inteiro. Este relato visa descrever o passo a passo à implementação deste programa educacional, sua justificativa e pertinência, esperando-se que todas as etapas aqui descritas possam ser repetidas por quaisquer instituições de segurança pública interessadas na qualificação de seu pessoal em competências de gestão e governança institucional.

Apresentam-se, ainda, a título de ilustração empírica, os primeiros resultados de pesquisa realizada junto a egressos, com abordagem mista, quantitativa e qualitativa. Esta pesquisa foi realizada junto a egressos da primeira turma, finalizada em 2024. Estes resultados servirão para ilustrar o alto nível de satisfação relatado pelos egressos participantes, bem como o impacto positivo percebido da aplicação dos conteúdos aprendidos nas disciplinas no desempenho laboral de cada egresso.

Espera-se que este trabalho sirva como insumo para outras ações educacionais que poderão ser desenvolvidas à luz da experiência relatada, sendo um case de sucesso no que tange à oferta de uma ação de capacitação de qualidade à formação de profissionais da segurança

pública em nível nacional. Tem relevância, portanto, pois descreve aspectos associados ao passo a passo necessário à implementação de uma ação educacional orientada ao atendimento dos interesses e necessidades dos aprendizes, valorizando suas experiências profissionais como importante fonte de construção social e coletiva da aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

Toda ação educacional precisa ser transformadora e significativa para o aprendiz. A aprendizagem é um processo psicológico pessoal, gradativo, cumulativo e intransferível a outrem. Cada indivíduo aprende, em ritmo menos ou mais acelerado, de formas menos ou mais convencionais (Elballah; Gaber; Shahat; Ibrahim; Hasan, 2024). A maturidade pessoal e profissional, bem como o nível de interesse que o objeto da aprendizagem desperta no aprendiz, são essenciais à promoção do seu engajamento (Alemayehu; Chen, 2023).

Mais engajados com a sua aprendizagem, e mais motivados para aprenderem e transferirem os conhecimentos e competências às suas realidades laborais, as chances de impacto do conteúdo aprendido serão muito maiores (Luo; Chen; Yu; Zhang, 2023; Miao; Guo; Li, 2025). O desempenho no trabalho é facilitado quando novas competências profissionais são adquiridas.

Parte-se da premissa de que nossa ação educacional tem uma função pedagógica de caráter complementar e fundamentalmente prático, atuando na compreensão das transformações que a aplicação do conhecimento científico tem para a vida profissional (Özdemir; Sezgin; Kılınç; Polatcan, 2023). O pressuposto ontológico adotado é o de que as teorias científicas em gestão e governança institucional são capazes de embasar a prática profissional, até auxiliando numa melhor compreensão e planejamento de ações mais integradas e sistêmicas.

O currículo integrado, segundo Libâneo (1994), considera que a experiência relatada por cada especializando é crucial tanto para a aprendizagem coletiva e dialógica quanto para os professores titulares e tutores de cada uma das disciplinas ofertadas. Propõe-se um olhar multidimensional com uma lógica interna própria, a saber: o ensino de massa, coletivo, com o desenvolvimento de pesquisa científica aplicada à resolução de problemas no dia a dia dos profissionais de segurança pública.

A indissociabilidade entre teoria e prática foi o elemento comum norteador entre todos os conteúdos transversalmente apresentados. Reconhece-se, e valorizam-se, neste azo, todos os esforços concentrados a partir da criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), em 1997, para promover formação policial de qualidade, eficiente e de respeito aos direitos humanos, inclusive, aumentando e diversificando as formações e capacitações educacionais (Miranda, 2008).

O ensino passou a ser objeto de políticas públicas orientadas à melhor capacitação e formação de profissionais de segurança pública. O relato deste artigo é desenvolvido neste cenário visando, essencialmente, romper com o pensamento simplificador e disjuntivo que, tradicionalmente, faziam parte do tradicional contexto nacional da segurança pública.

Este relato traz uma ação educacional⁶ estratégica e interinstitucional, em que 200 (duzentos) profissionais, de instituições de segurança pública diferentes, e habitando, geograficamente, em distintos locais do Brasil, foram capacitados durante 15 meses, desenvolvendo competências das áreas de gestão e governança institucional. Foram formadas 4 turmas, distribuídas com 50 especializandos em cada. Optou-se por diversificar a região geográfica e a natureza das instituições dos alunos em cada turma, favorecendo o compartilhamento maior de experiências singulares e a heterogeneidade/diversidade de experiências. Distintas realidades foram descritas ao longo deste período por parte destes 200 profissionais, que, aliás, passaram por um rígido, e concorrido, processo público seletivo, para ingressarem no MBA.

A inovação exerce um papel chave na definição de ideias de vanguarda, especialmente na resolução de problemas e melhoria dos serviços prestados à sociedade. A gestão do relacionamento com o cidadão, e entre os próprios servidores públicos, faz com que as organizações de segurança pública concentrem esforços estratégicos

⁶ Este MBA foi realizado a partir do Termo de Execução Descentralizada N º 05/2023, celebrado entre o Ministério da Justiça e Segurança Pública, por intermédio da Secretaria Nacional de Segurança Pública, e a Universidade de Brasília.

na educação como forma de melhor preparar seu quadro funcional para lidar com os desafios do dia a dia. Equipes autogerenciáveis, mais bem preparadas, levam à sensação de segurança necessária ao cidadão, promovendo, assim, o atingimento da missão e dos objetivos organizacionais. Políticas eficientes, relacionadas à gestão estratégica da segurança, foram temas comuns praticados em conteúdos das disciplinas e trabalhos acadêmicos, planejados para a oferta deste Curso.

Isto posto, o curso de pós-graduação lato sensu MBA/ Especialização em gestão e governança de segurança pública, oferecido pelo Departamento de Administração e Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade de Brasília, para 200 servidores de Órgãos de segurança pública vinculados direta ou indiretamente ao Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), objetivou capacitar os aprendizes para uma eficiente realização de suas atividades, por meio do desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à promoção da segurança e eficiência na ação.

O MBA foi oferecido na modalidade remota, on-line, por meio de aulas e atividades síncronas e assíncronas. O processo seletivo público foi estabelecido, e amplamente divulgado, junto a instituições de segurança pública pelo Brasil, que pudessem ter candidatos interessados em concorrer a uma das 200 vagas no certame público.

Buscou-se desenvolver competências socioemocionais, também discutindo efeitos das ações de inteligência e contrainteligência, por exemplo, e oportunidades de melhoria da gestão, com excelência e visão sistêmica. Buscou-se, ainda, potencializar as ações de inovação e diversificação da oferta dos serviços oferecidos à sociedade. Trabalhar, também, a gestão da imagem e reputação das organizações de segurança pública, aumentando a confiabilidade da população nas suas ações, especialmente as ostensivas e que podem gerar maior repercussão, também foi debatido transversalmente às disciplinas propostas para este MBA/Especialização.

Todo o planejamento da Especialização considerou, ainda, a necessidade de gerar impacto acadêmico/profissional e contribuir para o atendimento de demandas relacionadas à missão institucional e o atingimento dos objetivos estratégicos das organizações de segurança pública, considerando o apoio na gestão administrativa, logística, de pessoas e financeira, imprescindíveis para a plena consecução das ações de gestão e governança.

Todas as disciplinas e ações educacionais orientavam-se para reduzir eventuais dicotomias entre campos de conhecimento, estabelecendo várias interconexões entre diversas áreas de saber desenvolvendo conhecimento transdisciplinar. O propósito de cada uma das 23 (vinte e três) disciplinas do MBA foi compreender objetos tão distintos e singulares, de cada realidade vivenciada por cada um dos especializandos, visando estabelecer sentido no complexo tecido da realidade social e cultural que cada um deles vivenciava em seu cotidiano laboral.

Procurou-se integrar conhecimentos e métodos da administração e de outros campos de saber ao objeto deste MBA. Outra premissa fundamental foi a de que desenvolver e aprimorar competências profissionais relacionadas à gestão e execução (finalística e administrativa), bem como de facilitação de processos de tomada de decisão e de intervenção organizacional, são ações úteis para a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho laboral. Foram levados em consideração os desafios e oportunidades enfrentadas pelos especializandos no contexto público, contribuindo para o atendimento de demandas relacionadas à missão institucional das Instituições em que trabalham.

Debater teorias administrativas, de inovação, de governança, de gestão de riscos, de saúde mental, conflitos nas equipes de trabalho, de gestão orçamentária e financeira, de desempenho organizacional de instituições de segurança pública, e tantos outros conteúdos trabalhados sinergicamente ao longo destes 15 meses, permitiu uma aproximação da teoria com a realidade ‘crua’, na segurança pública, vivenciada por cada especializando.

A mudança de olhar foi o objetivo principal do MBA, fomentando cada especializando com ferramentas e técnicas administrativas capazes de melhorar a confecção de programas, projetos, políticas e demais ações associadas à atividade de segurança pública. Adotou-se um rol de procedimentos práticos em cada uma das 23 disciplinas, visando formação de atitudes críticas a partir do estabelecimento de conexões, redes de relação e teias de significado.

O princípio dialógico visava estabelecer relações entre aspectos até então antagônicos e, ao mesmo tempo, complementares, sem negar ou reduzir sua complexidade, seguindo a discussão feita por Morin (2010). Transformar o real, a partir do incremento e capacitação

em teorias advindas da administração, ciências policiais, sociologia, ciência política, gestão de políticas públicas e tantos outros campos de saber, guiou o percurso didático/filosófico/pedagógico desta atividade de ensino por meio do MBA.

As disciplinas não continham conteúdo e métodos imutáveis, engessados, mas sim dinâmicos e altamente adaptáveis à realidade de cada especializando. Adotou-se a premissa de se ter um ‘nível de especialismo científico’, harmonizado com o que deve conter toda e qualquer prática profissional. Toda experiência trazida por cada um dos 200 especializandos era considerada como potencial fonte de aprendizagem coletiva.

Como eram cursistas de distintas instituições de segurança pública distribuídos em todo o território brasileiro, os relatos de experiência eram riquíssimos em conteúdo e ‘dose nua e crua de realidade’, e eram muito debatidos e explorados como troca de conhecimento e expertise entre os próprios especializandos. Cada relato era valorizado em termos de possibilidade de ação de aprendizagem de determinado conteúdo associado à cada disciplina.

Outro ponto de grande relevância foi uma capacitação prévia feita com cada um dos professores titulares das 23 disciplinas. Foram apresentados termos, definições e contextualizações específicas da realidade das organizações de segurança pública, a fim de que cada professor pudesse adaptar o conteúdo e conhecimento teórico à realidade da segurança pública.

Os exemplos dados em sala virtual de aula deveriam manter relação com a realidade da segurança pública, em menor ou maior grau, facilitando a construção de sentido e significado com a teoria apresentada. A formação docente, padronizando termos e definições no campo da segurança pública, foi outro grande diferencial observado durante a oferta do MBA. Foi um grande desafio preparar os próprios professores titulares das disciplinas para lidarem com exemplos advindos da segurança pública.

Descritas as premissas fundamentais que sustentaram o projeto político pedagógico do MBA, adequadamente alinhado, aliás, à matriz curricular dos cursos de formação em segurança pública, detalham-se, agora, técnicas de método científico que foram utilizadas para avaliação de reação/satisfação e impacto e que fazem parte da ilustração empírica desta pesquisa.

Quanto ao seu percurso metodológico, realizou-se um *survey* online junto a 195 egressos da primeira oferta do MBA, no ano de 2024. Do total de 200, apenas 5 egressos não responderam ao instrumento de pesquisa de avaliação do MBA. O perfil predominante de egressos era majoritariamente masculino, com elevado grau de escolaridade (pelo menos 60% com nível superior completo) e distribuído em diversas forças de segurança pública pelo Brasil. Na primeira oferta do MBA, em 2024, houve especializandos que atuavam nas instituições corpo de bombeiros militar, polícia militar, polícia civil e guarda civil municipal. Já na segunda oferta do MBA, no ano de 2025, houve ingresso de especializandos da polícia federal, polícia rodoviária federal e agente penitenciário nacional. Ressalta-se que, como ainda estão em curso, os alunos de 2025 não serão objeto de estudo neste artigo, apenas os egressos de 2024.

Aplicou-se, então, um questionário semiestruturado, contendo 19 itens, dos quais 18 deles eram totalmente estruturados, ancorados numa escala de 1 (totalmente insatisfeito) a 4 (totalmente satisfeito), e uma questão em aberto, para que cada egresso pudesse realizar uma avaliação qualitativa acerca de sua percepção quanto ao MBA como um todo. O questionário de resposta foi construído especificamente para a avaliação da oferta do MBA, destacando pontos positivos e negativos que, segundo a ótica dos egressos, deveriam ser mais bem gerenciados. Foram elaboradas questões sobre a satisfação com o MBA, preparo dos professores titulares, o suporte das professoras tutoras (cada uma das 4 turmas tinha uma professora tutora, que tinha a missão de dar todo o suporte e apoio à aprendizagem dos alunos), estratégias de aprendizagem do próprio aprendiz e o tanto que cada egresso acreditava que dominava conteúdos do curso.

Usaram-se procedimentos de análise estatística descritiva (Hair; Black; Babin, 2010) e análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016) para análise e interpretação dos dados de pesquisa. Considerou-se que a análise categorial de conteúdo foi a técnica que mais se aproximou do contexto das pesquisas educacionais, daí a sua escolha para este relato.

Nota-se, no geral, conforme os resultados irão demonstrar a seguir, que a avaliação foi muito positiva em praticamente todos os aspectos avaliados. O ponto que mais chamou a atenção, em termos de necessidade de melhoria, correspondeu à autoavaliação do próprio egresso em relação ao pouco tempo disponível para realizar as atividades do MBA.

Muitas vezes, as atividades educacionais do MBA concorriam com as atividades profissionais do dia a dia, o que fazia com que os alunos perdessem, eventualmente, algumas atividades avaliativas de disciplinas, por exemplo. Os próprios professores titulares das disciplinas do MBA já eram orientados a flexibilizarem as datas de entregas de atividades avaliativas, já sabendo de prováveis intercorrências que os alunos poderiam enfrentar no dia a dia do seu trabalho.

A orientação para os professores era para darem um prazo adicional à entrega de trabalhos, a fim de que os alunos não fossem prejudicados por terem que atender às demandas, por vezes imprevistas, que a própria natureza do trabalho do profissional de segurança pública exigia.

O método utilizado neste trabalho foi o misto, quantitativo e qualitativo. Todos os 18 itens quantitativos do questionário, mais a pergunta aberta, diziam respeito à avaliação de reação/satisfação com relação à ação educacional realizada, bem como uma avaliação da aprendizagem e do impacto do conteúdo do MBA nas rotinas de trabalho do egresso. O egresso tinha total autonomia para avaliar e comentar à luz das suas percepções sobre o MBA ofertado.

A coleta de informações durou pouco mais de três semanas. Cada aluno recebia um link de acesso ao questionário por e-mail, convidando-os a avaliarem o MBA como um todo. A receptividade por parte dos alunos foi muito positiva. As respostas eram todas anônimas, e mantidas sob o mais absoluto sigilo. Obteve-se, aliás, um percentual excelente de respostas ($N = 195$ respondentes, de um universo de 200 egressos), indicando êxito na estratégia adotada para colheita de informações.

Do total de respostas, como resultados, identificou-se que 77% dos alunos afirmaram estar totalmente satisfeitos com relação à ação educacional do MBA como um todo. Este resultado indica que a grande maioria teve suas expectativas educacionais atendidas nas disciplinas e conteúdos do MBA. Identificou-se que 20% dos respondentes afirmaram estarem mais satisfeitos do que insatisfeitos.

Um dos pontos altos de avaliação positiva correspondeu aos professores titulares das disciplinas. Do total de 195 respondentes, 66% deles afirmaram estar totalmente satisfeitos com o nível de adequação dos professores das disciplinas do MBA. Outros 32% afirmaram estar mais satisfeitos do que insatisfeitos.

No que se refere à didática usada pelos professores titulares das disciplinas, ao longo das aulas, 50% consideraram-se totalmente satisfeitos, e 47% avaliaram estar mais satisfeitos do que insatisfeitos. A didática, sem dúvida, é um dos maiores desafios encontrados no ensino à distância, feito de forma síncrona. Manter os níveis de atenção do aluno, demonstrando a aplicação do conhecimento científico de maneira prática, é um dos desafios a que os professores precisam lidar. Preparar professores, também, para lidarem com as especificidades do ensino à distância, ainda mais no contexto de segurança pública, também foi muito desafiador. O papel motivador das professoras tutoras, de cada uma das 4 turmas, foi fundamental ao plexo êxito do MBA.

A premissa que adotamos, desde o início, era de que ‘o ensino à distância não precisava ser um ensino distante dos interesses, necessidades, motivações e demandas dos alunos’. Era preciso tornar o ensino à distância suficientemente motivador a fim de que o aluno perdesse o interesse e evadisse. Por isso, o uso de exemplos práticos, do cotidiano, baseado no relato de experiências dos próprios especializandos, foi uma das principais estratégias pedagógicas usadas por todos os professores. Isso tornava o conhecimento científico muito mais acessível e de fácil percepção de aplicabilidade, e usabilidade, por parte dos alunos.

Menção honrosa, também, uma vez mais, ao nível de satisfação positiva quanto à atuação das professoras-tutoras das disciplinas. Como os 200 alunos foram segmentados em 4 turmas distintas, com 50 alunos em cada, cada turma ficou sob a responsabilidade de uma professora tutora. Caberia à professora tutora monitorar, acompanhar e ser o elemento integrador significativo entre os alunos e o MBA como um todo.

O suporte social era imprescindível. O elo e vinculação com cada professor titular de disciplina era exercido por cada professora tutora com maestria. A professora tutora de cada turma desempenhou um papel de enorme importância a fim de prover suporte e apoio contínuo à aprendizagem dos alunos. Sem dúvida nenhuma, a atuação de cada uma das professoras tutoras foi imprescindível ao baixíssimo índice de evasão que felizmente o MBA alcançou.

Identificou-se que 95%, dos 195 respondentes, afirmaram estar totalmente satisfeitos com o nível de atuação das professoras-tutoras, de forma geral, e 5% afirmaram estarem mais satisfeitos

do que insatisfeitos. O alto nível de satisfação com certeza foi fator preponderante a que os especializandos percebessem suporte e apoio por parte das professoras-tutoras, que tiveram papel imprescindível ao término do curso por parte dos agora egressos. Reforça-se que, talvez, sem a atuação contínua das professoras-tutoras, o nível de evasão do curso tivesse sido muito maior.

O MBA conseguiu um nível de evasão baixíssimo (apenas 5 evadiram, de um total de 200), aliás, motivo de muito orgulho e satisfação profissional para todos os *stakeholders* envolvidos com a sua oferta, quer seja na Universidade de Brasília quer seja na própria Secretaria Nacional de Segurança Pública.

No que se refere à autoavaliação da aprendizagem em relação aos temas e conteúdos apresentados nas disciplinas cursadas no MBA, 69% dos respondentes afirmaram ter aprendido bastante conteúdo, independentemente do grau de interesse. Outros 26% afirmaram que consideram que aprenderam praticamente tudo nas disciplinas.

Já no que tange à autoavaliação do próprio grau de comprometimento e engajamento com o MBA, identificou-se que 42% afirmaram ter se comprometido bastante, independentemente de seus interesses. Outros 40% afirmaram que se comprometeram e se engajaram plenamente em todas as disciplinas do MBA.

Já 13% afirmaram que se comprometeram apenas com conteúdos relacionados aos seus interesses pessoais e profissionais. Para 5% não houve o devido comprometimento como achavam que deveriam e que poderiam ter se engajado mais. Estes 5% relatam que foram, por diversas vezes, atropelados pelo excesso de demandas no trabalho, o que dificultava ter dedicação plena às atividades do MBA.

Quanto ao nível de diversidade e profundidade dos conteúdos ensinados nas disciplinas do MBA, de forma geral, 61% afirmaram estar totalmente satisfeitos, 35% mais satisfeitos do que insatisfeitos e apenas 4% afirmaram estar insatisfeitos. Quanto ao papel desempenhado pelo(a) Orientador(a) de Trabalho de Conclusão de Curso, 76% afirmaram estar totalmente satisfeitos com a qualidade das orientações que foram feitas, e 19% afirmaram estar mais satisfeitos do que insatisfeitos.

No que se refere à quantidade de horas de estudo, sem considerar o momento de aula on-line, em média, por semana, dedicadas ao MBA, 40% afirmaram ter estudado ‘de 4 a 8 horas de estudo semanais’,

27% de ‘8 a 12 horas’, ‘20% até 4 horas de estudo’, 7% ‘de 12 a 16 horas de estudo’ e 6% ‘mais do que 16 horas de estudo por semana’. A grande maioria, 67%, dos egressos, estudou de 4 a 12 horas de estudos semanais, demonstrando alto nível de compromisso e engajamento com as ações educacionais promovidas pelo MBA. Quanto maior o nível de engajamento, maior o nível de motivação demonstrando e maiores as chances de se ter aprendizagem e posterior impacto das novas competências adquiridas no desempenho no trabalho.

No que se refere ao nível de aplicabilidade dos conteúdos aprendidos nas disciplinas ao longo de todo o MBA, nas rotinas de trabalho, 74% afirmaram que houve maior aplicabilidade especialmente em relação aos temas que tinham maior interesse. Outros 20% relataram que conseguiram aplicar plenamente os conteúdos aprendidos no MBA em todas as esferas da atuação profissional.

Os resultados apontam elevado índice de impacto da ação educacional do MBA nas rotinas de trabalho dos 195 egressos do curso, segundo sua avaliação. Alguns relatos qualitativos, redigidos pelos próprios egressos, na pergunta aberta do instrumento de pesquisa, ilustram que o impacto no desempenho do trabalho foi altamente positivo, como se vê:

Já utilizei ferramentas de pesquisa internas, como forms, design thinking, net promoter score (NPS), escala Likert, análise swot, entre outras coisas. Tenho me aventurado em utilizar os conhecimentos adquiridos no MBA. E agora estou estudando sobre perfil profissiográfico para guardas municipais.

Durante o MBA em Gestão e Governança de Segurança Pública da Universidade de Brasília tive contato com diversos conteúdos que ampliaram significativamente minha visão sobre gestão, planejamento e tomada de decisão no setor público. Dentre as disciplinas cursadas, destaco três que considero especialmente aplicáveis ao meu dia a dia no Corpo de Bombeiros: gestão de riscos, Instrumentos de Planejamento e Fundamentos do Orçamento Público e Gestão e Elaboração de Projetos. Esses conteúdos têm impacto direto na melhoria dos serviços prestados à população, na valorização da equipe interna e na modernização da gestão pública no âmbito da segurança.

O papel transformador do MBA, em termos do pensamento reflexivo sobre a realidade, e como melhorá-la em termos da atuação

profissional, também foi relatado qualitativamente por egressos: “O MBA tem sido um instrumento valioso de transformação pessoal e profissional, contribuindo para que eu atue com mais estratégia, inovação e responsabilidade.”. “O MBA me ofereceu um conjunto de conhecimentos e ferramentas que me capacitarão a contribuir de forma mais efetiva para a construção de uma sociedade mais segura”.

Posso afirmar que vivenciei uma das melhores experiências da minha vida acadêmica, aprendendo com profissionais educadores altamente capacitados, nos remetendo a desafios diante da realidade transformadora em que o mundo evidencia, nos capacitando e incentivando a quebrar paradigmas diante dos gargalos na segurança pública no Brasil.

Quanto aos tipos de conteúdo mais aprendidos e aplicados na realidade de trabalho, nota-se prevalência, nos relatos qualitativos, de conteúdos associados à gestão de pessoas, gestão de conflitos nas equipes de trabalho, planejamento e avaliação de desempenho e tantos outros temas afins às políticas e práticas de gestão e de governança, como se vê a seguir:

A disciplina de gestão de pessoas foi fundamental porque, independente do cargo ou função, todos nós lidamos com pessoas, seja como líder ou como liderado. A disciplina Qualidade em Serviços Públicos nos desafiou a definir e medir a qualidade do nosso trabalho e cada disciplina trouxe importantes contribuições para meu dia a dia a partir do conteúdo, dos cases e das discussões em grupo.

Os aprendizados foram diversos, mas o que acredito que contribuirá diretamente para o meu desempenho ao me proporcionar ferramentas que aprimoram a gestão de equipes, a tomada de decisões sob pressão e o relacionamento interpessoal com vítimas, colegas de trabalho e demais instituições parceiras. O aprofundamento em temas como comportamento organizacional, cultura institucional, resolução de conflitos e liderança estratégica será fundamental para conduzir a patrulha com mais empatia, eficiência e foco em resultados sociais relevantes.

Acredito que será possível aplicar no meu trabalho os conteúdos relacionados às melhorias de organização diária, de gestão de recursos, pessoas, para melhorar os resultados. Gestão de Riscos. Governança. Inovação.

Todos os conteúdos estudados no MBA foram novidade pra mim. Fiquei muito satisfeita com as disciplinas que trataram de cultura organizacional, escritório de gestão de projetos, uso de ferramentas de gestão e etc... Todos os conteúdos estão sendo utilizados direta ou indiretamente. Trabalho no setor de planejamento orçamentário da minha instituição e a expectativa é implantarmos um escritório de projetos, por exemplo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo relatar a experiência de implementação de um programa educacional sob a modalidade de um MBA em gestão e governança de segurança pública, produto de uma parceria estabelecida entre a Senasp e a Universidade de Brasília. Ainda, apresentaram-se, aqui, resultados empíricos obtidos de pesquisa quanti-quali, de avaliação de reação/satisfação e de impacto de conteúdos abordados no MBA no desempenho das rotinas profissionais dos egressos que responderam à pesquisa.

Mais especificamente, esta pesquisa foi realizada junto a 195 egressos (de um universo de 200) da primeira turma do MBA, finalizada em 2024. Os resultados aqui apresentados foram úteis para ilustrar o alto nível de satisfação relatado pelos egressos, bem como o impacto positivo percebido da aplicação dos conteúdos aprendidos nas disciplinas no desempenho laboral de cada egresso.

As avaliações, em geral, conforme apresentado, foram muito satisfatórias e positivas em relação ao MBA como um todo, bem como o impacto relatado, também, foi muito elevado, demonstrando o alto nível de aplicabilidade de conteúdos do MBA na rotina dos profissionais de segurança pública que fizeram o curso. Os relatos qualitativos, também, apresentados neste artigo, corroboram a visão altamente positiva que o curso proporcionou na capacitação dos 195 egressos, sinalizando eficácia no alcance das políticas públicas de incentivo à capacitação e educação continuadas, fomentadas pela Senasp. A parceria estabelecida com a Universidade de Brasília foi estratégica ao grande êxito observado a partir das percepções e opiniões dos 195 egressos que participaram desta pesquisa.

Espera-se que todas as etapas aqui descritas possam ser repetidas por quaisquer instituições de segurança pública interessadas na qualificação de seu pessoal em competências de gestão e governança institucional. O projeto do MBA, inovador e transformador da realidade

de trabalho dos profissionais de segurança pública, deverá ser repetido e continuado.

A qualificação profissional deverá ser constante, com o provimento de uma formação decente, e de qualidade, que favoreça a aquisição de competências profissionais, técnicas e comportamentais, necessárias à atuação do profissional de segurança pública. As ações aprendizes sempre deverão ser incentivadas.

Por fim, não se espera que este artigo tenha um fim em si mesmo. A experiência aqui relatada, ilustrada por dados científicos empíricos, demonstra que é possível ofertar ação educacional de qualidade aos profissionais de segurança pública e contextualizada às suas necessidades e demandas laborais. Aliar o conhecimento técnico científico à resolução de problemas reais dos profissionais de segurança pública deverá ser o caminho a ser seguido.

Ouvir suas histórias, relacionando com teorias científicas aplicadas, é essencial à construção de uma aprendizagem coletiva e transformadora, significativa e libertária. A autonomia de cada aprendiz sempre deverá ser levada em conta, ao mesmo tempo que o projeto político pedagógico deverá sempre ser alicerçado na valorização das experiências aprendizes compartilhadas, de forma dialógica, entre os especializados.

Maturidade profissional é muito relevante à construção de novas competências profissionais. Toda ação educacional, como a relatada no presente artigo, deverá primar pela excelência da formação profissional continuada, com atividades e conteúdos orientados à produção de sentido na vida profissional de cada aprendiz.

Ser transformadora é aquele tipo de aprendizagem que, de fato, como apresentado aqui, faz a diferença perceptível na vida dos profissionais de segurança pública. O alto nível de impacto relatado pelos 195 egressos demonstra que o MBA alcançou, com êxito, os objetivos que dele se esperavam.

Têm-se profissionais mais bem qualificados e que, hoje, pós-curso, aplicam técnicas, ferramentas, projetos e princípios de gestão e governança em sua prática profissional na segurança pública, melhorando a qualidade dos serviços prestados à sociedade. Toda ação de ensino e educação é potencialmente transformadora da realidade, e deverá sempre ser maximizada em prol do atendimento dos interesses coletivos das pessoas.

4 REFERÊNCIAS

- ALEMAYEHU, L.; CHEN, H. L. The influence of motivation on learning engagement: the mediating role of learning self-efficacy and self-monitoring in online learning environments. *Interact. Learn. Environ.* v.31, p.4605–4618, 2023. doi: 10.1080/10494820.2021.1977962
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CALDAS, V.A.R.; PEREIRA, R.J.D. Ensino Policial: Processos de Qualificação Pedagógica para a Docência na Formação Técnico-Profissional de Policiais Civis. *Rev. Susp, Brasília*, v. 3, n. 2, jul./dez. 2024.
- ELBALLAH, K. A.; GABER, S. A.; SHAHAT, H. A.; IBRAHIM, A. H.; AL HASAN, S. A. Future problem-solving skills and its relationship with research self-efficacy in post-graduate students. *Int. J. Learn. Teach. Educ. Res.* v.23, 2024, p.180–197. doi: 10.26803/ijlter.23.5.10.
- FONG, C. J.; PATALL, E. A.; SNYDER, K. E.; HOFF, M. A.; JONES, S. J.; ZUNIGA-ORTEGA, R. E. Academic underachievement and its motivational and self-regulated learning correlates: a meta-analytic review of 80 years of research. *Educ. Res. Rev.* v.41, 2023, doi:10.1016/j.edurev.2023.100566
- HAIR J; BLACK, W; BABIN, B. **Multivariate data analysis**, 7th ed Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc, 2010.
- LIBÂNEO, J C. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.
- LUO, Q.; CHEN, L.; YU, D.; ZHANG, K. The mediating role of learning engagement between self-efficacy and academic achievement among Chinese college students. *Psychol. Res. Behav. Manag.* v.16, p. 1533–1543, 2023. doi: 10.2147/PRBM.S401145
- MIAO, H; GUO, R; LI, M. The influence of research self-efficacy and learning engagement on Ed.D students' academic achievement. *Front. Psychol.* v.16, 2025, doi: 10.3389/fpsyg.2025.1562354.
- MIRANDA, A. P. M. Dilemas da formação policial: treinamento, profissionalização e mediação. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, Brasília, v. 3, n. 1, jul./dez. 2008.
- ÖZDEMİR, S; SEZGIN, F; KILINÇ, A. Ç.; POLATCAN, M. A cultural lens to school leadership effects on teacher instructional practices: The mediation of teacher collective efficacy and the moderation of uncertainty avoidance. *Educational Management Administration & Leadership*, v.53, n.3, p. 515-535, 2023. <https://doi.org/10.1177/17411432231177536>
- SANTOS, C J. Aspectos sobre os saberes policiais investigativos: a superação de alguns desafios. *Revista Brasileira de Segurança Pública*. São Paulo, v 9, n I, 50-61, fev/mar 2015.

SENASA. Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. Secretaria Nacional de Segurança Pública, Coordenação: Andréa da Silveira Passos... [et al.]. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

SOUZA, R. T. M. Desafios para a educação democrática de qualidade no Brasil. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, n. 42, p. 199-203, jan./abr. 2017.

A Experiência do Curso de Especialização em Enfrentamento a Crimes Ambientais e na Proteção aos Povos Indígenas

The Specialization Course on Combating Environmental Crimes and Protecting Indigenous Peoples

Cláudia Cristina Ferreira Carvalho¹

RESUMO

Este artigo analisa a proposta curricular do primeiro Curso de Especialização *lato sensu*, voltado ao enfrentamento de crimes ambientais e à proteção dos povos indígenas, que compõe a Rede Nacional Altos de Estudos em Segurança Pública/RENASP. A iniciativa decorre de convênio firmado entre a Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) e o Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública, através da sua Diretoria de Ensino e Pesquisa/DIP/SENASA. O curso destina-se a profissionais do Sistema Único de Segurança Pública (Susp) provenientes de diversas regiões do país, incluindo integrantes das forças policiais Militar e Civil, Guarda Municipal, Brigada Militar, Perícia Técnica, Bombeiros Militares e a Polícia Federal. O objetivo central é promover um debate acerca dessa experiência pedagógica, estruturada na modalidade de Ensino a Distância (EaD), analisando seus desafios e potencialidades na formação profissional como instrumento de acesso ao conhecimento e na redução das desigualdades educacionais entre os agentes do Susp. Ademais, busca-se contribuir para a promoção da justiça étnico-racial e ambiental.

Palavras-chave: crimes ambientais; proteção aos povos indígenas; formação continuada.

¹ Possui graduação em Pedagogia (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2017), sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra/Portugal. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e docente permanente do PPGAN/UFGD - Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Grande Dourados. Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Crimes Ambientais e Proteção aos Povos Indígenas (realizado em parceria com Ministério da Justiça). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Muxirum Epistemológico.

ABSTRACT

This article analyzes the curriculum proposal for the first lato sensu Specialization Course, focused on combating environmental crimes and protecting Indigenous peoples, which is part of the National Network of Studies in Public Security (RENASP). The initiative stems from an agreement signed between the Federal University of Grande Dourados (UFGD) and the Ministry of Justice, through the National Secretariat of Public Security through its Directorate of Education and Research (DIP/ SENASP). The course is intended for professionals from the Unified Public Security System (Susp) from various regions of the country, including members of the Military and Civil Police forces, Municipal Guard, Military Brigade, Technical Experts, Military Firefighters, and the Federal Police. The central objective is to promote a debate about this pedagogical experience, structured as a Distance Learning (EAD) modality, analyzing its challenges and potential in professional training as a tool for accessing knowledge and reducing educational inequalities among Susp agents. Furthermore, the goal is to contribute to the promotion of ethnic-racial and environmental justice.

Keywords: environmental crimes; protection of Indigenous peoples; continuing education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva divulgar a experiência do processo de ensino-aprendizagem do Primeiro Curso de Pós-Graduação em Especialização intitulado Enfrentamento aos Crimes Ambientais e Proteção dos Povos Indígenas. Esta iniciativa foi promovida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), por meio do Termo de Execução Descentralizada (TED) firmado junto ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, através da Diretoria de Ensino e Pesquisa da Secretaria Nacional de Segurança Pública (DEP/SENASP), e, faz parte dos Cursos de Especialização da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP).

O curso é destinado a agentes oriundos do Sistema Único de Segurança Pública (Susp) provenientes dos 27 (vinte e sete) estados brasileiros, incluindo as forças: Polícia Militar, Polícia Civil, Bombeiros Militares, Brigada Militar, Perícia Técnica, Guarda Municipal e Polícia Federal. E, representa um marco institucional relevante, considerando que historicamente, observa-se uma lacuna nos Planos Nacionais de Segurança Pública no que tange aos processos

de formação relacionados à garantia de direitos e à proteção dos povos indígenas e de seus territórios.

Mesmo após a redemocratização, essa insuficiência permaneceu nos planos elaborados, o que sugere-se ser uma contradição, considerando que, ao longo dos séculos, atividades predatórias, como garimpos e desmatamentos, bem como projetos oficiais de desenvolvimento econômico e ocupação do solo, representam processos civilizatórios construídos por meio de massacres, disseminação de doenças, fome e invasões de terras sabidamente sob domínio indígena.

Na perspectiva da reparação histórica, a iniciativa do Ministério da Justiça em propor e garantir a efetivação de um curso de especialização que propõe discutir a proteção aos povos indígenas é um avanço na direção da consolidação do Estado de Direito a grupos que nunca foram ouvidos ou reconhecidos como sujeitos plenos de direitos a seus territórios e à vida.

Neste sentido, destaca-se o desafio enfrentado pelos(as) agentes do Susp em superar práticas que frequentemente envolvem a sobreposição de competências federativas ou ações executadas em Territórios Indígenas (TIs) sem critérios e protocolos padronizados. Paralelamente, os crimes ambientais têm se intensificado na mesma proporção das invasões aos territórios indígenas, especialmente na Amazônia Legal, com destaque para atividades ilegais, como extração de madeira e mineração clandestina. Um fator relevante nesse cenário é a deficiência no letramento étnico-racial dos profissionais da segurança pública acerca dos direitos socioculturais indígenas, o que dificulta a aquisição de habilidades e competências necessárias para promover diálogos interculturais capazes de assegurar uma atuação mais justa e efetiva em seus territórios agravados por crimes ambientais.

2 AS FRONTEIRAS DA “INVISIBILIDADE NEGADORA”²

As múltiplas formas de violências são as fronteiras em que se erguem a ideia de uma “hipervisibilidade ameaçadora”, em que os povos indígenas têm sido vistos como a representação do residual e

² Termo utilizado por José Manuel Pureza (2013), inspirado pelo conceito de Johan Galtung (1969) sobre os três vértices das violências: direta, estrutural e cultural.

incivilidade, uma retórica que legitima um consenso social de ausências nas políticas públicas, incluindo aquelas ligadas aos processos formativos dos(as) agentes de estado.

O contato entre os povos indígenas e os não indígenas encontra-se enlaçado por uma cartografia das violências, não apenas numa escala da tradição de pensá-las como aquela que se reduz a uma violência pessoal que atravessa seus corpos, mas, ela também é uma violência estrutural construída e imposta por um sistema (colonial e capitalista) de exploração e de exclusão. Vale citar, o desastre humanitário que foi na década de 1970, no governo militar do General Medici, o projeto “Transamazônica: povoar a selva”, que atingiria um total de 6 [mil] a 8 [mil] *silvívolas*³ que viviam no curso da rodovia que, de acordo com o Ministro do Interior da época, tratava de: “grupos indígenas arredios” — que, no caso, tratava-se da presença de indígenas isolados ou semi-isolados habitantes das vastas regiões que seriam cortados pela “Transamazonia”, sendo eles os povos: Juruma, Krenakarore, Asurini, ParanaKanã, RiKbakTsa, Suruí, Karajá, e Kayabi (Valente, 2017, p. 90).

Na tragédia do encontro entre os povos indígenas e não indígenas, a exemplo, os povos Parakanã, 1971 mais de 400 (quatrocentos), foram contagiados por coqueluche, catapora, sarampo, gripes além da propagação de doenças sexualmente transmissíveis, como blenorragia e sífilis.

Por sua vez, o relatório intitulado “Cicatrizes na Floresta: Evolução do garimpo ilegal na TI Yanomami em 2020” apresenta dados que evidenciam a progressão da degradação ambiental provocada pela atividade de garimpo ilegal. Ao final de 2020, a área total de terra degradada na Terra Yanomami atingiu aproximadamente 2.400 hectares. Desse total, 500 hectares foram acrescidos ao longo do ano, representando um aumento de 30%, com maior incidência no primeiro semestre de 2020.

³ Era o termo que a legislação brasileira se referia aos povos indígenas, em que a Constituição de 1988 rompeu com a ideia assimilação individualista e passou a reconhecer formalmente seus *costumes*, organização social e direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas.

Os dados referentes à microrregião indicam que o incremento do garimpo ocorreu principalmente nas bacias dos rios Mucajaí, Uraicoera, Catrimani e Parima. Entre as regiões administrativas da TIY afetadas por essa atividade, Waikás apresenta a maior proporção de área degradada, correspondendo a cerca de 35% do total, seguida por Kayanau, com 23%, e Aracacá, com 17%. O rio Uraricoera concentra mais da metade (52%) da área degradada identificada por meio de sensoriamento remoto. Segundo o relatório, a intensificação do garimpo na TIY, medida pelo aumento da área degradada, reflete uma maior pressão sobre as comunidades indígenas e suas vidas na Terra Indígena Yanomami.

O caso recente da TI Yanomami (2019-2022) é um outro exemplo da intensificação das expropriações de terras indígenas decorrentes de invasões, grilagem e loteamentos que têm se consolidado de maneira rápida e agressiva em todo o território nacional, resultando em uma destruição de valor inestimável. Em contraste com práticas predatórias e destrutivas que ameaçam a biodiversidade global e a vida, as terras indígenas demonstram ser ambientes mais protegidos, além de abrigar biodiversidade, saberes, cosmologias e cosmogonias que atuam como barreiras ao avanço do desmatamento e aos processos de espoliação e usurpação de reservas minerais, agrícolas e florestais.

O desequilíbrio entre justiça étnico-racial, justiça ambiental e o desenvolvimento econômico sempre esteve no centro dos modos como os povos originários foram lidos e concebidos por estatuto civil, político e cultural de trocas desiguais nutridas de estereótipos e inferiorização ao ponto da sua desumanização.

Nas últimas décadas, esse cenário foi agravado pelo aumento do desmatamento e do incremento da atuação do narcotráfico em rotas da Amazônia Legal e pela interação com outras redes criminosas relacionadas ou afetas aos crimes ambientais. E é nesse cenário que propor um programa de curso de especialização em que tais dimensões fossem problematizadas, além de urgentes são desafiadoras, porém necessárias.

2.1 O Programa Pedagógico do Curso de Especialização

E é nesse contexto de ruptura com essas práticas predatórias em desfavor aos povos indígenas e ao meio ambiente, que nasce o 1º Curso de Especialização de Crimes Ambientais e Proteção aos Povos

Indígenas. Com lotação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Grande Dourados/FAED/UFGD, é fruto de um processo de Chamamento Público realizado no âmbito da Renaesp, do MJSP, executado via TED, por meio do Edital da SENASP nº 26/2023, publicado no Diário Oficial da União (DOU) no dia 6 de outubro de 2023, Edição nº 192, Seção 3, p. 147.

Imagen 1 – Ministro Flavio Dino Lançamento das ações do PRONASCI 2⁴.



Fonte: SECOM/MJ (2023).

No âmbito da universidade, o curso foi aprovado pela Resolução FAED nº 325 de 18/10/2023 e pela Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFGD (CEPEC) *Ad Referendum* nº 827 de 16/11/2023. Sendo seu regulamento aprovado pela Resolução *ad*

⁴ Representantes da Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Goiás (UFG) durante Lançamento das ações do PRONASCI 2 e das Especializações da DIP/SENASP, ocasião em que a Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) foi representada pela professora Dra. Cláudia Cristina Ferreira Carvalho autora da proposta do Curso de Especialização em Enfrentamento aos Crimes Ambientais e Proteção aos Povos Indígenas.

referendum CD FAED nº 325/2023 de 18/10/2023, alterada pela Resolução *ad referendum* CD FAED nº 368/2024. Adiciona-se os documentos oficiais emanados pela Presidência da República, pelo Ministério da Educação, os quais orientam e regulamentam a oferta do Curso de Ciências Policiais, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas de Profissionais da Segurança Pública (2014), do Ministério da Justiça e Segurança Pública; Lei nº 10.861/ 2004; Resolução CNE/CES nº 2/2007; Decreto Federal nº 9235/2017, Portarias MEC nº 20, 21 e 23/2017; 315 e 840/2018, dentre outras.

A primeira edição (2025/2026), ofertou 212 vagas, distribuídas em 4 turmas (T1, T2, T3, T4), destinadas exclusivamente aos(as) operadores(as) do Susp: Policial Militar, Brigadistas Militar; Policial Civil; Bombeiro Militar; Peritas(os) Técnica(os) da Segurança Pública, Guardas Municipais e Policiais Federais. Observou-se, de acordo com o Relatório Final de Conclusão o curso, a obtenção de 83% de aprovação dos(as) ingressantes.

De acordo com o Programa Curricular, o objetivo central do curso é preconizar as diversas teorias do conhecimento, de modo a oportunizar aos agentes de segurança pública o questionamento e a reflexão baseados em estudos e pesquisas sobre os problemas conjunturais vinculados aos crimes ambientais, a violência difusa praticados contra as populações indígenas e seus territórios (material e imaterial), tanto local, regional como nacional e internacional (no arco fronteiriço), de modo a contribuir para a eficiência e eficácia na formulação de novas práticas de intervenção e construção de uma política de segurança pública de proteção pautada no respeito aos direitos humanos e no Estado de Direito.

Além disso, destacam-se a preocupação em:

- a) Fomentar a integração das ações das(os) agentes de segurança pública no enfrentamento aos crimes ambientais e na proteção dos povos indígenas, através da reflexão crítica sobre as competências das instituições do Susp direcionadas à atuação policial nos espaços territoriais de conflitos ambientais e povos indígenas;
- b) Subsidiar a compreensão do fenômeno da violência contra os povos indígenas, bem como a intervenção qualificada dos profissionais de segurança pública no enfrentamento a tais violações;

- d) Reforçar a implantação das áreas temáticas contidas na Matriz Curricular Nacional a respeito das competências institucionais do Susp, direcionadas aos métodos de proteção, monitoramento, uso de tecnologias relacionadas aos conflitos e crimes ambientais, e as violações aos territórios indígenas;
- e) Difundir a cidadania, os direitos humanos e dos povos indígenas, a educação para a paz, a defesa a sustentabilidade ambiental como diretrizes para a atuação profissional dos agentes de segurança pública;
- f) Articular o conhecimento prático dos agentes de segurança pública, adquirido no dia a dia profissional, com os conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico;
- g) Difundir e reforçar a construção de uma cultura de segurança pública fundada nos paradigmas da contemporaneidade, da inteligência (nas diversas dimensões), da informação e do exercício de competências estratégicas, técnicas e científicas;
- h) Contribuir para a formação das(os) profissionais da área de segurança pública que compõem os quadros de professores(as) que atuam nos Centros de Ensino e Academias de Segurança Pública;
- i) Incentivar a produção técnico-científica aplicada à Segurança Pública que contribua para o processo de institucionalização do Susp e implementação de ações consideradas prioritárias em segurança pública no campo do enfrentamento aos crimes ambientais e a proteção dos direitos humanos e territoriais dos povos indígenas.

Os objetivos educacionais refletem uma proposta de ensino e aprendizagem voltada à formação de habilidades e competências de profissionais da Segurança Pública, com ênfase na elaboração de um pensamento crítico que integre conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas, em consonância com a natureza e as questões ambientais. Nesse contexto, o curso de especialização em Enfrentamento aos Crimes Ambientais e Proteção aos Povos Indígenas fundamenta-se em três pressupostos principais que orientam os processos formativos: sensibilização, letramento e prática profissional.

Esses elementos encontram-se interligados, constituindo uma abordagem integrada do conjunto de conhecimentos e saberes selecionados e organizados nas disciplinas, as quais incorporam

uma concepção multicultural de direitos humanos, abordagens das epistemologias decoloniais e perspectivas do Sul Global (Santos, 2010).

Tal como preconiza a Matriz Curricular de Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais na área de Segurança Pública (BRASIL, 2005, p. 52),

Os processos de construção/reconstrução do conhecimento estão relacionados à capacidade de aprender continuamente e envolvem, dentre outras, as capacidades de análise, síntese, crítica e criação, a partir da exploração de diferentes perspectivas na interpretação da realidade, frente a desafios e situações problematizadoras relacionadas à área de atuação.

Se, no passado, os treinamentos rudimentares e precários eram considerados modos eficazes de formação policial em que os conhecimentos eram transmitidos por meio de instruções. Hoje, observa-se um avanço significativo na estruturação educacional das forças policiais do Brasil, com o desenvolvimento de uma cultura profissional que promove a conexão entre os saberes policiais e a sociedade, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Evidencia-se um caminhar na direção da construção de um conjunto de conhecimentos que abrangem formação, educação e pesquisa científica no âmbito da Segurança Pública e das Ciências Policiais, incluindo a necessidade de aprimoramento das tecnologias e metodologias relacionadas ao Ensino a Distância (EaD) voltados aos profissionais do Susp.

A EaD classifica-se como uma das Metodologias Ativas, compreendendo-se como aquela que, por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), passa a constituir ferramentas utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Essas tecnologias potencializam a construção de experiências voltadas à reflexão crítica, ao protagonismo dos estudantes e à autonomia dos cursistas. No âmbito de uma estratégia vinculada à formação dos agentes do Susp, promovida pela DEP/Senasp e acompanhada pela sua Coordenadoria de Ensino e Pesquisa, a EaD tem demonstrado ser um instrumento efetivo de inclusão digital. Por meio dos ciberespaços, constroem-se redes de afetos, trocas de experiências profissionais, culturais e sociais, conectando diferentes realidades regionais do país. Os estudantes provêm de diversos estados e municípios brasileiros, sendo que, em

sua maioria, o formato presencial dificultaria o acesso ao curso de especialização.

Entretanto, persistem diversas barreiras enfrentadas pelos(as) estudantes, entre elas, a dificuldade em conciliar o tempo dedicado aos estudos – incluindo aulas síncronas e assíncronas – com atividades laborais. Muitos(as) assistem às aulas síncronas durante o expediente de trabalho, às vezes dentro das próprias viaturas, apesar da autorização concedida pelas chefias. Há também aqueles(as) que se encontram em missões ou deslocamentos frequentes. Nesse contexto, a disponibilidade das aulas gravadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle garante aos(as) estudantes a possibilidade de assistir às aulas posteriormente, para revisão do conteúdo ou reposição das faltas justificadas por motivos profissionais.

Quando as ausências são justificadas mediante documentação encaminhada à coordenação acadêmica, são disponibilizadas atividades de reposição previamente definidas pelos(as) docentes de cada disciplina. Essa estratégia contribui significativamente para reduzir os índices de evasão no curso. Na primeira edição do curso para as turmas 2024/2025 obteve-se uma taxa de 83% de concluintes⁵.

Com Carga horária de 465 horas/aulas, o rol de disciplinas curriculares possui articulação geral com a Área Temática VII - Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva, da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas de Profissionais da Segurança Pública (2014) que estabelece que “esta área temática propõe a realização de atividades formativas centradas na discussão teórica sobre a prática, a realidade e o cotidiano da profissão em segurança pública, preparando o profissional de segurança para a solução e mediação de problemas concretos.” (Brasil, 2003, p. 51).

Nessa direção, durante as aulas busca-se potencializar o máximo de trocas de experiências que sensibilizem construir uma cultura de paz, o letramento étnico-racial que valorize a vida e o meio ambiente como saberes práticos afetos aos profissionais do Susp. Distribuídas conforme Tabela 1:

⁵ Na ocasião deste artigo, estava em andamento a segunda edição do curso para as turmas 2025/2026, com aproximadamente 60% das disciplinas já executadas. Além disso, está em fase de elaboração o terceiro termo aditivo para a oferta da terceira edição das turmas 2026/2027, totalizando 667 vagas ofertadas.

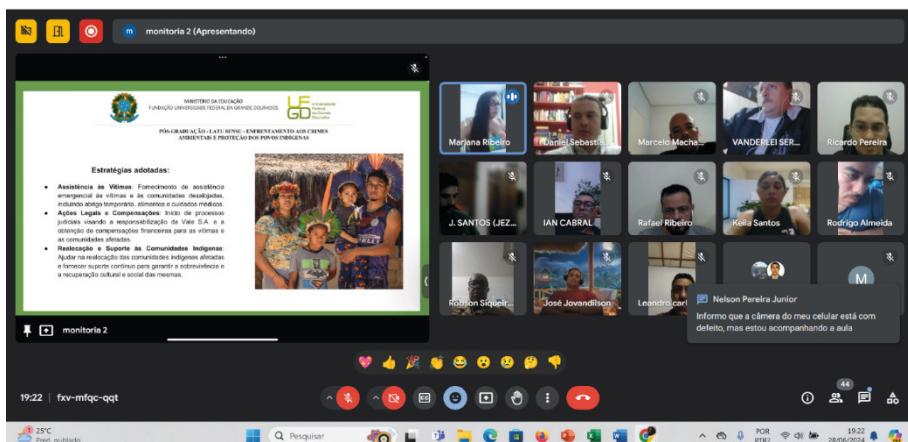
Tabela 1 – Síntese do Programa Curricular (disciplinas, créditos e % de aulas síncronas e assíncronas).

Áreas Temáticas	Disciplinas	CH Total	Síncrona (70%)	Assíncrona (30%)
I. Cultural, interculturalidade e prática reflexível	Identidade, cosmologias, cosmogonia dos povos indígenas	45	30	15
	Lutas e Resistências dos povos indígenas no Brasil	30	20	10
	Espaços territoriais, conflitos ambientais e povos indígenas no Brasil	30	20	10
II. Conhecimentos Jurídicos	Violência contra os povos e territórios indígenas	30	20	10
	Direitos Humanos dos povos indígenas	30	20	10
	Legislação brasileira aplicada aos povos indígenas	30	20	10
	Legislação brasileira aplicada ao meio ambiente e aos crimes ambientais	30	20	10
III. Proteção social e ambiental	Estudos dos impactos ambientais em áreas indígenas	30	20	10
	Policiamento Ambiental	30	20	10
IV. Sistema, Instituições e Gestão Integrada do Susp	Papel e competência das instituições do Susp no enfrentamento aos crimes ambientais e proteção aos povos indígenas	30	20	10
	Operações integradas das instituições do Susp na proteção dos povos indígenas e no enfrentamento aos crimes ambientais	30	20	10
	Tecnologias e procedimentos em Segurança Pública na área de crimes ambientais	30	20	10
V. Metodologia científica (pesquisa e eventos acadêmicos)	Metodologia de Pesquisa em Segurança Pública	45	30	15
	Seminário Integrador de Pesquisa/TCC	30	30	0
	Simpósio Contemporâneo em Segurança Pública	15	15	0
Total		465	325	140

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As disciplinas do curso foram/são ofertadas na modalidade EAD, sendo, da totalidade da carga horária de cada disciplina, 70% ministradas através de aulas síncronas, conduzidas pela(o) professora(o), as quais, também são gravadas e disponibilizadas na plataforma (AVA Moodle) utilizada no curso. A carga horária das aulas síncronas é executada na presença on-line do(a) estudante e do(a) docente em lugares diversos e tempo coincidente, com o acompanhamento de um(a) monitor(a) por turma que ajuda no controle de frequência e no apoio docente. As aulas ministradas utilizam o serviço de videoconferência da Google, o Google Meet, com *links* enviados para os(as) estudantes antecipadamente por e-mail e por mensagens instantâneas (whatsapp), através dos grupos criados para cada turma, com um calendário semanal das disciplinas.

Imagen 2 - Registro da Webaula (síncrona).



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ainda, conforme o Programa Pedagógico do Curso (PPC), as demais 30% da carga horária de cada disciplina foram desenvolvidas de modo assíncrono, destinada para elaboração do seminário, realização de atividades assíncronas propostas pelo docente (leitura de textos, estudos dirigidos, preparação de seminários), disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) da UFGD. As aulas ocorreram às sextas-feiras (vespertino e noturno) e aos sábados (matutino e vespertino), com previsão de um intervalo de quinze dias

entre o primeiro encontro síncrono e o último encontro síncrono, que é o encerramento da disciplina. O intervalo é destinado às atividades assíncronas que são debatidas no último encontro de cada disciplina⁶.

A relevância do trabalho realizado pelos monitores do curso deve ser destacada, uma vez que sua atuação consiste em orientar os estudantes, acompanhar e apoiar os processos pedagógicos das disciplinas por meio do AVA, tanto em atividades síncronas quanto assíncronas. Além disso, são responsáveis pelo registro e acompanhamento da lista de presença na plataforma, encaminhando esses dados ao controle dos docentes de cada disciplina. Os monitores também gerenciam, abrem e autorizam o acesso aos aplicativos utilizados nas aulas síncronas, observando a participação e o engajamento dos alunos nas atividades propostas. Devem esclarecer dúvidas dos estudantes no prazo máximo de 48 horas após sua postagem.

Adicionalmente, auxiliam os docentes na motivação dos cursistas para o desenvolvimento das tarefas, promovendo interação por meio do AVA. São incumbidos(as) de auxiliar na organização e envio de todas as atividades ao Ambiente Virtual de Aprendizagem de cada disciplina, além de interagir com os professores responsáveis pelas disciplinas. Também atendem e acompanham os(as) alunos(as) virtualmente via Moodle ou Webconferência. Orientam os(as) estudantes quanto à utilização dos recursos disponíveis para aprendizagem, incluindo textos, materiais didáticos, vídeos, atividades práticas de pesquisa bibliográfica e recursos tecnológicos, visando ampliar a interatividade no AVA da plataforma Moodle. O trabalho dos(as) monitores(as) constitui uma estratégia fundamental de apoio pedagógico que contribui significativamente para a permanência dos estudantes no curso, colaborando na identificação e retenção daqueles potenciais a desistir.

Também se destacou a realização do I Simpósio Contemporâneo de Segurança Pública: Proteção Climática e dos Povos Indígenas.

⁶ O curso possui calendário próprio disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/pos-graduacao/especializacao-crimes-ambientais-protecao-povos-indigenas/index>.

Imagen 3 - Arte da página do Evento.



Fonte: Página do Evento (2025).

O evento no formato EaD⁷ é parte das atividades da 1^a Especialização em Enfrentamento de Crimes Ambientais e Proteção aos Povos Indígenas na UFGD, visa discutir a proteção sociocultural das populações indígenas, abordando questões jurídicas, enfrentamento às violências e ameaças aos seus territórios, cosmologias e cosmogonias, além de crimes ambientais, como desmatamento, garimpo ilegal, queimadas e contaminação. Enfatiza os desafios enfrentados pelos agentes do Susp, especialmente na Amazônia Legal, e promove debates sobre letramento étnico-racial, atuação policial, integração entre órgãos e os impactos de invasões e trocas culturais desiguais que ameaçam os povos indígenas.

O objetivo do evento, que é carga obrigatória do horário do curso, é problematizar a formação dos agentes, as ações integradas, os aspectos legais e interculturais relacionados à proteção indígena e ambiental, além de abordar o agravamento dos crimes ambientais e as dificuldades geradas pelos estereótipos e a desumanização dos povos indígenas.

⁷ Página do evento disponível em: <https://www.even3.com.br/1-simpósio-contemporâneo-de-segurança-pública-proteção-dos-povos-indígenas/>. Acesso em: 12 out. 2025.

Durante o evento foram discutidos por meio de mesas temáticas:

- a) Plano AMAS: Terras Indígenas e Crimes Ambientais: Atuação da Força Nacional em Terras Indígenas: desafios e procedimentos;
- b) PLANO AMAS: Crimes ambientais na Amazônia Legal”; - “A produção de laudos administrativos e judiciais sobre terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas”;
- c) “Defesa Territorial Ambiental na Amazônia Legal”;
- d) “Cultura, Interculturalidade e Prática Reflexiva: “O exercício do Poder de Polícia da FUNAI por meio do Decreto 12.373/2025”;
- e) “A atuação da FUNAI na proteção e promoção dos territórios ocupados por populações indígenas isoladas”.

Além dos minicursos:

- a) Experiência do Programa Mulher Segura Indígena do Município de Dourados/MS;
- b) Polícia Militar na Proteção dos Direitos Coletivos e da vida dos Indígenas Tupinambá de Belmonte;
- c) Diretos das Crianças e Adolescentes Indígenas;
- d) Mediação de Conflitos em Terras Indígenas e mobilização da luta pela recuperação das tekohas;
- e) Garimpos e extrações ilegais de madeira, biopirataria, lavagem de dinheiro afetos ou correlatos aos crimes ambientais;
- f) Geoprocessamento e Policiamento Ambiental;
- g) Ações integradas e os Protocolos de atendimento aos povos indígenas;
- h) Crimes Ambientais na Amazônia Legal: Desafios a Segurança Pública.

A elaboração do Programa Pedagógico do Curso considerou na formação dos profissionais na área de Segurança Pública habilidades e competências específicas, a saber:

- a) Competência cognitiva, denominada “*Aprender a pensar*”: busca integrar conhecimentos que promovam o desenvolvimento de competências profissionais, com ênfase na reflexão crítica por

meio da pesquisa, do estudo sistemático e do diálogo entre o saber científico e os conhecimentos tradicionais dos povos originários. Tal abordagem capacita o estudante a refletir criticamente e criativamente acerca de sua atuação policial, promovendo postura ética, comunicação eficaz e consciência de suas ações em contato com a diversidade sociocultural — material e imaterial — que compõe o universo etnolinguístico dos povos indígenas e seus territórios, os quais representam espaços de vida e preservação ambiental (socioambiental). Essa formação é fundamental diante do enfrentamento crescente de crimes ambientais cada vez mais complexos, tanto dentro quanto fora dos Territórios Indígenas.

- b) Competências e habilidades atitudinais, denominadas “*Aprender a ser e a conviver*”: voltadas ao estímulo à percepção da realidade por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais — autoconsciência — bem como à promoção da interação com grupos culturais diversos, especialmente os povos indígenas. Essas atitudes refletem uma postura sensível na defesa e promoção dos direitos humanos e ambientais. Essas considerações reforçam a importância da afirmação feita por Bruce Albert Davi Kopenawa (2022, p. 141):

É possível que vocês tenham ouvido falar de nós. No entanto, não sabem quem somos realmente. Não é uma boa coisa. Você não conhecem nossa floresta e nossas casas. Não comprehendem nossas palavras. Assim, era possível que acabássemos morrendo sem que vocês soubessem.

Ressalta-se que os povos indígenas não representam um símbolo de atraso nacional; ao contrário, são guardiões dos saberes ancestrais das florestas, cuja preservação é ameaçada pela violência extrativista que tem destruído seus modos de vida.

- c) Competência e habilidades Operativas, denominada “*Aprender a atuar*”: são aquelas relacionadas à atuação responsável, refletida e consciente na aplicação do conhecimento teórico na prática policial. Essas habilidades visam à cooperação eficaz e à atuação específica dos órgãos de segurança pública,

especialmente nas operações integradas dos(as) agentes do Susp voltada ao enfrentamento de crimes ambientais e na proteção dos povos indígenas. Incluindo a construção de Protocolos Operacionais Padrão que atentem às realidades locorregional, a defesa de territórios ancestrais indígenas – expressos na tríade corpo-território-cosmogonias, bem como as tecnologias sociais e culturais vinculadas à vida, ao ambiente, às memórias e às identidades de diferentes formas de existência.

Quanto às estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos(as) docentes, podemos citar algumas que se destacaram e que estão em consonância com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ação Formativa dos(as) Profissionais da Área de Segurança Pública (2014), a exemplo:

- a) Resolução de problemas;
- b) Simulação (*role playing*);
- c) Estudo de casos;
- d) Painel de discussão em formato de seminário;
- e) Discussões em grupos;
- f) Discussão dirigida;
- g) Debate cruzado: organizado em dois grupos, em que cada grupo terá de debater uma tese contrária a do outro grupo, invertendo-se os papéis ao final;
- h) Grupo de vivência ou verbalização e grupo de observação (GV/ GO);
- i) *Brainstorming* e *brainwriting*: utilizados para gerar novas ideias, buscar soluções para um determinado problema;
- j) Exposição dialogada: apresentação de conteúdos devidamente organizados com auxílio de recursos audiovisuais; dentre outras estratégias didáticas selecionadas pela(o) docente.

Neste sentido, é importante sinalizar que o corpo docente do curso apresenta formação diversificada e interdisciplinar, composta por profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Alguns docentes possuem múltiplas graduações, sendo provenientes das ciências

humanas, sociais e naturais, incluindo sociólogos, antropólogos, historiadores, pedagogos, biólogos e bacharéis em Direito. Todos(as) detêm títulos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado. No total, aproximadamente 25% dos(as) docentes são provenientes das forças de segurança pública, 10% doutores indígenas. Além da atuação docente nas disciplinas, esses profissionais contribuem para o desenvolvimento das orientações das pesquisas realizadas pelos estudantes nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), bem como atuam como avaliadores nas bancas de defesa desses trabalhos.

Quanto aos TCCs, conforme o Regulamento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o formato adotado é o artigo científico. Os trabalhos são desenvolvidos em grupos de até três integrantes e devem estar alinhados às seguintes áreas temáticas e linhas de pesquisas estabelecidas para os projetos:

Área 1. Políticas estratégicas em segurança pública – engloba as seguintes linhas de estudos:

- a) Organização e boas práticas: Arranjos organizacionais e procedimentos operacionais dos Susp;
- b) Inovações tecnológicas: O uso de inteligência artificial, sistemas de vigilância e grandes bases de dados (*big data*) como política de Estado na prevenção e repressão de delitos;
- c) Inteligência de Segurança Pública: Refere-se ao processo de coleta, análise e disseminação de informações para apoiar a tomada de decisões estratégicas e operacionais no âmbito da segurança pública. O principal objetivo é prever, prevenir e neutralizar ameaças à ordem pública, como o crime organizado e outros tipos de atividades ilegais;
- d) Redes de atendimento: Uma política em rede é um conceito que se refere à forma descentralizada e colaborativa de elaboração, implementação e gestão de políticas públicas ou organizacionais, onde diferentes atores participam de maneira interconectada. Em vez de seguir uma hierarquia rígida e centralizada, essa abordagem promove a cooperação entre diversos agentes, como governos, ONGs, empresas privadas, movimentos sociais, grupos comunitários e cidadãos.

Área 2. Crimes ambientais e segurança pública – contempla as linhas de estudos em:

- a) Biopirataria;
- b) Tráfico de animais silvestres;
- c) Garimpos ilegais;
- d) Exploração de madeira;
- e) Grilagem de terras;
- f) Caça e pesca ilegal;
- g) Lavagem de dinheiro, organizações criminosas afetas e/ou correlatas aos crimes ambientais.
- h) Uso de tecnologias (georreferenciamento), ações integradas dos(as) agentes do Susp no enfrentamento aos crimes ambientais.

Por fim, a Área 3. Proteção dos povos indígenas e segurança pública – linhas de estudo:

- a) Demarcação de Terras Indígenas;
- b) Proteção ambiental em Terras Indígenas (TYS);
- c) Proteção contra invasores;
- d) Atuação e competência das agências policiais no atendimento e proteção aos povos indígenas;
- e) Direitos à autodeterminação e cultura;
- f) Violências e Direitos Humanos dos povos indígenas e o papel do Susp.

É importante sinalizar que os artigos produzidos dialogam com os três pressupostos do curso, que são: letramento étnico-racial; sensibilização para a justiça ambiental e dos povos indígenas; e o diálogo com a prática profissional dos agentes do Susp. Deve-se considerar que os(as) pesquisadores(as) são agentes internos das forças de segurança e que os temas tratados configuram temas sensíveis, com uma certa escrevivência que se coloca para ajudar nas mudanças institucionais e estruturais mais que julgar ou expor as instituições.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos apresentados até aqui demonstram que o Curso de Especialização em Crimes Ambientais e Proteção Ambiental representa uma decisão assertiva do Ministério da Justiça e Segurança Pública, ao fortalecer a integração das forças de segurança por meio da formação continuada e da produção de conhecimento voltada à promoção da justiça social e ambiental.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Departamento de Pesquisa, Análise da Informação e Desenvolvimento de Pessoal em Segurança Pública, Coordenação-Geral de Ensino. **Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública**. Brasília, 2003.

JUNIOR. Azor Lopes da Silva(org). **Ciências Policiais: Conceito, objeto e Método de Investigação Científica**. São José do Rio Preto/SP: HN, 2022.

KOPENAWA, Daniel; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, Daniel; ALBERT, Bruce. **O Espírito da Floresta**. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PUREZA. José Manuel. A turbulência das zonas de fronteira: esteriótipos, representações e violências reais. In: RIBEIRO, António Sousa (org). **Representações da violência**. Coimbra – Portugal: Edições Almedina, 2013. p. 201-2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 518p. Coleção Arquivos da Repressão no Brasil.

Parceria UFSC e MJSP: A Experiência do Mestrado Interinstitucional em Engenharia e Gestão do Conhecimento

UFSC and MJSP Partnership: The Experience of the Interinstitutional Master's Program in Knowledge Engineering and Management

Gertrudes Aparecida Dandolini¹
Bartholomeo Oliveira Barcelos²
João Artur de Souza³

RESUMO

Diante da complexidade da Segurança Pública no Brasil, que exige qualificação contínua de seus profissionais, este relato de experiência analisa o Mestrado Acadêmico Interinstitucional (Minter) em Engenharia e Gestão do Conhecimento. A iniciativa, uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina e o Ministério da Justiça e Segurança Pública, foi ofertada a 30 profissionais do Sistema Único de Segurança Pública (Susp). O objetivo é descrever a concepção e a execução do curso, e analisar os resultados, impactos e desafios do processo. De natureza híbrida, a concepção pedagógica baseou-se em metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em investigação, para promover a coprodução de conhecimento. O curso alcançou um índice de 90% de conclusão e alta satisfação discente, com 96,4% avaliando positivamente o estímulo ao aprendizado promovido pelos docentes. Mais de 90% dos mestrandos reportaram a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em suas atividades profissionais, e as dissertações focaram em temas estratégicos para o Susp. O maior desafio relatado foi a dificuldade em conciliar as atividades acadêmicas com a rotina profissional, exigindo prorrogações de prazo. Conclui-se que a cooperação interinstitucional se consolidou como uma iniciativa de excelência, gerando impactos positivos na qualificação das práticas de segurança pública e fortalecendo a inovação no setor.

¹ Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil.

² Doutorando em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil.

³ Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil.

Sugere-se a expansão do programa, com a criação de um doutorado Interinstitucional, e um estudo longitudinal para analisar os impactos de longo prazo com os egressos.

Palavras-chave: mestrado interinstitucional; gestão do conhecimento; segurança pública; formação profissional; parceria interinstitucional.

ABSTRACT

Given the complexity of Public Security in Brazil, which demands the continuous qualification of its professionals, this experience report analyzes the Academic Interinstitutional Master's Program in Knowledge Engineering and Management. The initiative, a partnership between the Federal University of Santa Catarina and the Ministry of Justice and Public Security, was offered to 30 professionals from the Unified Public Security System (Upss). The objective of this work is to describe the conception and execution of the program, and to analyze the results, impacts, and challenges of the process. Being hybrid in nature, the pedagogical conception relied on active methodologies, such as the flipped classroom and inquiry-based learning, designed to promote the coproduction of knowledge. The program achieved a 90% completion rate and resulted in high student satisfaction, with 96.4% of respondents positively assessing the stimulus for learning promoted by the faculty. Furthermore, more than 90% of the master's students reported the practical application of the acquired knowledge, methods, and techniques in their professional activities, with dissertations focusing on strategic themes for the Upss. The greatest reported challenge was the difficulty in reconciling academic activities with professional routines, necessitating deadline extensions. It is concluded that this interinstitutional cooperation was consolidated as an initiative of excellence, generating significant positive impacts on the qualification of public security practices and strengthening innovation in the sector. The expansion of the program is suggested, specifically through the creation of an Interinstitutional Doctorate, and a longitudinal study is recommended to analyze the long-term impacts on the graduates.

Keywords: interinstitutional master's degree; knowledge management; public security; professional training; interinstitutional partnership.

1 INTRODUÇÃO

O contexto da Segurança Pública no Brasil é marcado pela complexidade e pela necessidade de atuação conjunta, coordenada, sistêmica e integrada dos diversos órgãos que compõem o Sistema

Único de Segurança Pública (Susp), conforme instituído pela Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018. Para alcançar resultados sistêmicos e efetivos, o Susp demanda investimentos contínuos no desenvolvimento de pessoas e no aprimoramento de competências em áreas como governança, gestão do conhecimento, inovação e atuação em rede. Neste cenário, a formação e capacitação continuada e qualificada dos profissionais de segurança é considerada uma medida estruturante, fundamental para promover as transformações necessárias na cultura organizacional das instituições e para gerar resultados a médio e longo prazos.

É neste panorama de alta complexidade e demanda latente por qualificação que se insere o projeto “Programa de Mestrado Acadêmico Interinstitucional em Engenharia e Gestão do Conhecimento com ênfase em Segurança Pública - Minter”. Os programas Minter e Dinter viabilizam a formação de mestres e doutores em regiões fora dos grandes centros, por meio da cooperação interinstitucional estruturada com programas de pós-graduação de excelência (Capes, 2025).

Este projeto resultou de uma cooperação interinstitucional estratégica entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) e o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), por intermédio, na época, da Secretaria de Gestão e Ensino em Segurança Pública - Segep (hoje denominada DEP – Diretoria de Ensino e Pesquisa, como doravante denominada). Para formalizar essa colaboração foi estabelecido um Termo de Execução Descentralizada (TED), que dita as bases dessa demanda, acompanhado do Plano de Trabalho, que especifica as ações necessárias ao desenvolvimento do curso e os produtos e relatórios de acompanhamento e entregas. A iniciativa, então, visa a oferta de uma turma de mestrado acadêmico de excelência voltado a profissionais do Susp, com 30 vagas.

O Minter foi estruturado na área de Gestão do Conhecimento voltado à Segurança Pública, com disciplinas voltadas à gestão, inovação e governança pública e articuladas para contemplar temas específicos e estratégicos apontados pelo MJSP. A oferta do curso deu-se na modalidade híbrida, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, que é o ambiente oficial da UFSC, para a mediação de aulas síncronas e assíncronas, complementadas por encontros presenciais (*workshops*) realizados tanto em Brasília quanto em Florianópolis-SC. As disciplinas foram inicialmente planejadas

para a oferta presencial, mas o modelo híbrido foi adotado devido à Pandemia COVID-19. Em termos gerais, o aprendizado híbrido integra o ensino presencial com o aprendizado digital online. Segundo Castro (2019), cursos nessa modalidade estão sendo cada vez mais adotados em instituições de ensino superior e são exemplos de inovação tecnológica, pedagógica e organizacional em universidades.

Diante do exposto, este relato de experiência é norteado pela seguinte questão: De que maneira a cooperação interinstitucional entre o PPGEGC/UFSC e a DEP/MJSP, por meio do Minter, contribuiu para a formação qualificada de profissionais do Susp, e quais foram os principais resultados e desafios decorrentes dessa iniciativa? Para respondê-la, o objetivo deste trabalho é descrever a concepção e a execução deste Minter, avaliar seus resultados e impactos na qualificação dos profissionais e discutir os principais desafios e aprendizados do processo, visando contribuir para o aprimoramento de futuras iniciativas de capacitação.

O relato de experiência está estruturado para apresentar: (1) Motivação (2) Organização e Execução do Curso, (3) Avaliações e Feedbacks dos Discentes e (4) Resultados e Impactos e (5) Considerações Finais do documento.

2 MOTIVAÇÃO

A motivação para a realização da turma do Minter surgiu a partir de uma demanda específica do MJSP, com o objetivo de qualificar e desenvolver profissionais do Susp. A motivação central para essa iniciativa está fundamentada no contexto legal e estratégico da segurança pública brasileira.

O fundamento legal vem em especial da Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018, que criou a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS) e instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (Susp). Este sistema prevê a “atuação conjunta, coordenada, sistêmica e integrada” dos órgãos de segurança pública e de defesa social, em cooperação com a sociedade (Brasil, 2018).

Na linha estratégica, o ambiente dinâmico e acelerado que se vive hoje gera a necessidade latente de investimentos no desenvolvimento de pessoas do sistema de segurança pública. O Susp, então, prevê um fortalecimento de ações em desenvolvimento de pessoas com capacitação contínua, qualificada e atualizada, a fim de

desenvolver competências estratégicas dos seus profissionais. Entre as necessidades inclui a capacitação em gestão, inovação e governança pública e o desenvolvimento de competências associadas à sociedade do conhecimento aderentes ao planejamento estratégico e à cadeia de valor do Susp.

Em resposta a esta demanda do MJSP, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC/UFSC) elaborou a proposta do Minter, com o foco na área de Gestão do Conhecimento e no desenvolvimento de competências em temas estratégicos apontados pelo Ministério (demandante).

O PPGEGC, criado em 2004, na área Interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem como missão: “impulsionar o desenvolvimento e a inovação com a formação de capital humano, de modo inter e transdisciplinar, com foco no conhecimento como fator gerador de valor para a sociedade” (PPGEGC, 2025). O Programa atua em três áreas, Gestão, Engenharia e Mídia do Conhecimento e é composto por docentes oriundos de oito departamentos, vinculados a seis centros da UFSC e de mais três universidades. Está vinculado ao Departamento de Engenharia do Conhecimento, e na última avaliação da Capes alcançou a Nota 7.

Em suma, a realização da turma do Minter foi uma iniciativa estratégica que visou formar mestres na área de Gestão do Conhecimento, com capacidade de integração, sinergia e promoção de pronta resposta aos desafios e demandas da segurança pública. O programa também buscou aprimorar a qualidade das atividades do Susp, balizando o retorno efetivo à sociedade.

3 ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DO CURSO

A seção apresenta as etapas de organização e execução do curso, incluindo o processo seletivo, a concepção pedagógica, a estrutura acadêmica e os recursos utilizados para atender às demandas do programa.

3.1 Processo Seletivo

O processo seletivo para a turma do Minter envolveu duas etapas, visando transparência, seleção de profissionais qualificados e contemplar todos os estados brasileiros e Distrito Federal, sendo: pré-

indicação e Edital de Seleção. As vagas foram destinadas a profissionais das quatro forças de segurança dos Estados: Corpo de Bombeiros, Polícia Militar, Polícia Científica e Polícia Civil, sendo uma vaga por Unidade da Federação e 3 vagas destinadas ao MJSP por meio de suas Secretarias (Senasp, Seopi e Segen).

Na fase de pré-indicação, por meio de critérios claros e objetivos, os Estados e Secretarias do MJSP (Senasp, Seopi e Segen) indicaram 231 candidatos para disputar as 30 vagas disponíveis via edital.

O edital, publicado pelo PPGEGC, contemplou três etapas. A primeira, Inscrição e Entrega de Documentos Curriculares, resultou na homologação inicial de 147 inscrições. A segunda etapa, Nivelamento, realizada em AVA, consistiu de um curso no qual o candidato tinha 30 questões objetivas avaliativas sobre Gestão, Mídia e Engenharia do Conhecimento. Com 104 candidatos classificados no Nivelamento, na última etapa, Avaliação Curricular, analisou-se o Currículo Lattes e a documentação comprobatória das produções e trajetória profissional. A classificação final preencheu as 30 vagas (sendo 25 para os estados e 5 para o MJSP, devido à realocação de vagas não preenchidas pelos estados do Maranhão e Paraíba). A matrícula ocorreu em fevereiro de 2022, e o início das aulas em março. Dentre os 30 classificados, sete são mulheres.

3.2 Concepção Pedagógica

A abordagem pedagógica adotada no Minter caracterizou-se fundamentalmente por um modelo híbrido (Castro, 2019) e com adoção de metodologias ativas de aprendizagem, visando a formação de pesquisadores e profissionais capazes de produzir conhecimento aplicado. Segundo Fernandes, Costa e Peres (2016), a aprendizagem híbrida integra o uso de teorias de aprendizagem e práticas de ensino em um redesign flexível, multimodal e multilinear, sendo que o termo multilinear se refere a processos de aprendizagem individualizados e em ritmo próprio. E as metodologias ativas referem-se a um conjunto de processos, técnicas e ferramentas que envolvem o alunoativamente no processo de ensino-aprendizagem (Moya, 2017). Baseiam-se ainda em processos de troca (de conhecimento, experiência, lições de vida, sentimentos, etc.) para a resolução colaborativa de problemas e a construção de conhecimento tanto individual quanto coletivamente (Noguero, 2005).

As metodologias de ensino foram desenhadas para promover a participação ativa e a coprodução de conhecimento. Disciplinas foram executadas por meio da abordagem de sala de aula invertida (Akçayir; Akçayir, 2018), na qual leituras obrigatórias e atividades prévias eram requisitos para o engajamento nos encontros síncronos. Em sala de aula invertida ou *flipped classroom* os alunos são transformados de ouvintes passivos em aprendizes ativos (Davies; Dean; Ball, 2013). Por exemplo, adotou-se a formação de grupos de trabalho para a produção de artigos e peças técnicas a fim de estimular a articulação, colaboração e coprodução no âmbito da pesquisa acadêmica.

O programa ainda promoveu uma aprendizagem baseada em investigação (ABI), em que novos conhecimentos são adquiridos à medida que os discentes coletam, analisam dados e resolvem questões-problemas (Maxwell; Lambeth, 2015) a partir da realidade do Susp. A intenção pedagógica era desafiar a abordagem tradicional e retórica da gestão de segurança pública, argumentando pela necessidade de uma análise mais empírica e cientificamente embasada em dados. Por meio da ABI, os discentes aprendem a elaborar perguntas e descobrir respostas, mas, além disso, aprendem quais perguntas são relevantes investigar (Maxwell; Lambeth, 2015).

Nessa perspectiva investigativa, os mestrandos também foram ativamente engajados em métodos de pesquisa (qualitativa e quantitativa), e na realização de revisões de literatura mais estruturadas, como as revisões integrativas e de escopo (Whittemore; Knafl, 2005; Grant; Booth, 2009). Essa abordagem se alinha à necessidade de tornar o professor um agente de questionamento e não um mero transmissor de conteúdo e o estudante um ator ativo no processo de aprendizagem.

Desta forma, a fim de atender a essas metodologias de aprendizagem, no Minter combinou-se encontros síncronos, assíncronos e encontros presenciais em workshops e o uso de tecnologias digitais. O ambiente para a mediação tecnológica foi o AVA Moodle da UFSC. Os AVAs são instrumentos que rompem o paradigma tradicional de ensino, oferecendo recursos de comunicação síncrona e assíncrona, essenciais para a busca e aprimoramento do conhecimento nas diversas modalidades de ensino (Paiva, 2010).

Os encontros síncronos referem-se às aulas ministradas na forma *online* utilizando plataformas de videoconferência para gravação e disponibilização do conteúdo. As atividades assíncronas referem-se à preparação dos alunos para as aulas síncronas (utilizando metodologias ativas), por meio de atividades indicadas pelos professores. Os momentos presenciais foram desenvolvidos no formato de *workshop* que foram realizados na sede do MJSP, em Brasília-DF, e na sede da UFSC, em Florianópolis-SC. As atividades foram planejadas com intuito de fortalecer a integração entre corpo docente e corpo discente, a fim de gerar o sentimento de pertencimento e aproximação ao curso e à UFSC, oferecer suporte a dúvidas e inquietudes, situações comuns ao processo de ensino e aprendizagem.

3.3 Estrutura Acadêmica

A proposta acadêmica desenhada para o Minter contemplou as disciplinas obrigatórias do curso de mestrado da área de concentração de Gestão de Conhecimento, disciplinas regulares do Programa de escolha da DEP e quatro disciplinas novas propostas pela DEP para contemplar temas específicos da Segurança Pública. Além das disciplinas, tem-se as Atividades Acadêmicas que se referem a ações complementares à formação do aluno, de sua livre escolha (como publicação de artigos).

O curso foi estruturado considerando um planejamento para integrar teoria e prática, com disciplinas organizadas de maneira sequencial e adaptadas para promover a formação interdisciplinar. As disciplinas foram distribuídas em quatro trimestres letivos, executadas entre março de 2022 (1º trimestre do curso) e junho de 2023 (4º trimestre do curso), com carga horária de 30 horas (2 créditos) cada, conectadas ao contexto da Gestão do Conhecimento aplicada à Segurança Pública. O quinto e sexto trimestre do curso foram ofertados no ano de 2023 e 2024, específicos para elaboração da dissertação. No Quadro 1 apresenta-se a lista de disciplinas ofertadas.

Quadro 1 – Disciplinas Ministradas em seis trimestres do Minter

Trimestre/Ano Referência	Disciplina
01/2022	Métodos de Pesquisa em EGC (EGC410028) - Obrigatória GC
01/2022	Desenvolvimento Humano e Gestão (EGC510029) - Obrigatória Minter
01/2022	Fundamentos de Gestão do Conhecimento (EGC410001) - Obrigatória GC
02/2022	Inteligência para Inovação (EGC510018) - Obrigatória Minter
02/2022	Pesquisa Corporativa em Segurança Pública (EGC410029) - Obrigatória Minter
02/2022	Governança do Conhecimento e da Aprendizagem (EGC510066) - Obrigatória Minter
02/2022	Seminário de Pesquisa (EGC 005005) - Obrigatória GC
03/2022	AFP 1 - Sistema de Segurança Pública do Brasil (EGC410038) ¹ - Optativa 1
03/2022	AFP 2 - Violência Urbana (EGC410037) - Optativa 2
04/2023	AFP 3 - Análise de Cenários em Segurança Pública (EGC410039) - Optativa 3
04/2023	AFP 4 - Políticas Públicas de Segurança (EGC410040) - Optativa 4

Fonte: <https://moodle.ufsc.br/>

No primeiro trimestre do curso, o foco foi estabelecer uma base conceitual para o desenvolvimento acadêmico e profissional, abordando temas como pesquisa científica em Métodos de Pesquisa em EGC, fundamentos psicológicos em Desenvolvimento Humano e Gestão e o papel organizacional em Fundamentos de Gestão do Conhecimento. O segundo trimestre expandiu essa abordagem, trazendo um foco em temas como inovação e governança com disciplinas como Inteligência para Inovação, que explorava processos inteligentes para inovação organizacional, e Governança do Conhecimento e da Aprendizagem, aliando a teoria à prática. Além disso, a disciplina de Seminário de Pesquisa favoreceu discussões colaborativas e o refinamento dos projetos de dissertação dos mestrandos. Por sua vez, o terceiro e quarto trimestres priorizaram questões específicas da segurança pública. Entre as disciplinas, Violência Urbana propôs reflexões interdisciplinares

sobre o tema, enquanto Sistema de Segurança Pública do Brasil e Análise de Cenários em Segurança Pública focaram na compreensão crítica de dados estatísticos para formulação de políticas públicas.

Por fim, o quinto e o sexto trimestres direcionaram-se para o desenvolvimento dos projetos de dissertação, com atividades planejadas para fornecer orientações específicas e suporte contínuo aos alunos. As atividades de orientação e direcionamento das pesquisas de mestrado foram realizadas pelos orientadores e coorientadores designados para cada discente do Minter, tendo cada orientador liberdade para estabelecer uma dinâmica de trabalho e de colaboração com seus orientandos.

Cada disciplina foi ministrada por, pelo menos, dois professores doutores vinculados ao PPGEGC e professores convidados, e ainda contaram com uma equipe de apoio formada por no mínimo dois tutores (alunos de doutorado do PPGEGC), um monitor de apoio técnico (aluno de graduação da UFSC) e um professor para apoio e administração do AVA do curso. Além disso, o curso contou com uma coordenação acadêmica, que envolvia dois coordenadores, um do PPGEGC e outro do MJSP.

3.3.1 Coordenação Acadêmica

Um diferencial desta proposta foi a coordenação acadêmica, composta de duas pessoas, uma vinculada ao PPGEGC e outra à DEP. A função da Coordenação Acadêmica (Minter/UFSC) foi atuar na governança e gestão do projeto, articulando a proposta acadêmica e administrativa do curso. Essa coordenação manteve a comunicação ativa e integrada com os mestrandos, tutores e professores, supervisionando o andamento do curso, resolvendo pendências e estimulando a conclusão das pesquisas, assim como a comunicação com a DEP.

As atividades da coordenação são agrupadas em três funções principais: Governança, Estrutura e Planejamento; Comunicação e Controle; e Acompanhamento e suporte aos discentes. No Quadro 2, descreve-se as atividades relativas a cada função.

Quadro 2 - Funções e atividades da coordenação acadêmica

Função	Atividade Principal da Coordenação Acadêmica
Governança, Estrutura e Planejamento	Integrar a Equipe Estratégica do Projeto, juntamente com Colegiado do Curso e Coordenadores do DEP/MJSP
	Articular a proposta acadêmica do Minter, e manter a estrutura alinhada às diretrizes do PPGEGC/UFSC.
	Ser corresponsável pela elaboração de documentos cruciais do projeto, como o Plano de Projeto e os relatórios (Produtos).
	Fornecer orientações e subsídios aos professores e para o desenvolvimento da Atividade de Tutoria
Comunicação e Controle	Manter a comunicação ativa com mestrandos, tutores e professores, utilizando canais oficiais como email e não oficiais (WhatsApp®) para diálogos pontuais e suporte.
	Participar do fluxo de gerenciamento de mudanças do projeto, sendo acionada pelo Coordenador do PPGEGC em caso de mudanças de Prioridade um, e comunicar também o coordenador do projeto no DEP.
	Enviar Relatórios dos entregáveis (Produtos) ao DEP, segundo os prazos e procedimentos formais estabelecidos na Matriz de Comunicação do Projeto.
	Manter o DEP/MJSP informado sobre quaisquer eventos que dificultem ou interrompam o curso normal da execução do Plano de Trabalho.
	Comunicar continuamente à Diretoria de Ensino e Pesquisa as datas das defesas e o link de transmissão pública.
Acompanhamento e motivação ao Corpo Discente	Articular as ações e encaminhamentos realizados pela equipe de tutoria do Minter, que oferece suporte e dirime dúvidas no desenvolvimento das atividades e demandas das disciplinas.
	Realizar encontros virtuais com os candidatos classificados para promover a integração com o Programa e fornecer informações necessárias e sanar dúvidas.
	Acompanhar e dialogar sobre o andamento da escrita da dissertação, os desafios e as dificuldades, agendando reuniões com os mestrandos para estimular a conclusão do curso.
	Intervir na resolução de problemas acadêmicos, como a identificação de pendências e o risco de desligamento de alunos por nota ou frequência insuficientes em disciplinas.
	Fornecer orientação na obtenção de créditos acadêmicos, proficiência e outras demandas.

Fonte: dos autores.

A Coordenação Acadêmica (composta por representantes da UFSC e da DEP) atuou como um elo relevante na estrutura do Minter, sendo responsável pela governança do projeto, pela comunicação e alinhamentos entre DEP e PPGEGC, pela supervisão e articulação da equipe de tutoria e de professores, e pelo acompanhamento contínuo acadêmico e administrativo aos mestrandos.

3.3.2 Tutoria e Acompanhamento dos Discentes

As atividades de tutoria estavam previstas desde a gênese do Minter. Já no 1º trimestre do curso em 2022, os alunos contaram com o apoio e orientações da equipe de tutores, que acompanhou todas as disciplinas e atividades. A interação e suporte da equipe de tutoria com os mestrandos nas disciplinas e *workshops* foram sempre articuladas com a Coordenação Acadêmica do curso, na UFSC, bem como com os professores que ministraram as disciplinas oferecidas (Quadro 3)

Quadro 3 – Principais atividades realizadas pela equipe de tutoria

Atividade	Descrição
Comunicação com os alunos	Contato via Moodle e WhatsApp® para suporte, compartilhamento de orientações, avisos e esclarecimento de dúvidas.
Suporte aos professores	Acompanhamento na organização, execução e avaliação das disciplinas no Moodle.
Monitoramento acadêmico	Supervisão de envio de tarefas, frequência de acesso e participação nas atividades.
Relatórios e avaliação	Elaboração de relatórios de disciplinas, workshops e resultados das avaliações do curso pelos alunos.
<i>Workshops</i> e coordenação	Participação na organização de workshops e atendimento às demandas da Coordenação Acadêmica.

Fonte: Os Autores.

O processo de comunicação e orientação dos alunos se deu pela participação eventual dos tutores nos encontros síncronos, reforçando orientações de realização de atividades, participações em

fóruns e prazos importantes. Os tutores realizaram contato ativo via Ambiente Moodle, com a intenção de dar suporte e dirimir dúvidas no desenvolvimento das atividades e demandas de cada disciplina. Já a monitoria do curso forneceu um suporte técnico, em especial, acerca da utilização de ferramentas do ambiente Moodle.

Outro canal de comunicação utilizado, não oficial, foi a ferramenta de mensagens instantâneas WhatsApp®, dado que foram criados grupos de conversa entre Coordenação e Alunos. Casualmente, nas disciplinas, os professores combinaram com os alunos a utilização dessa ferramenta para uma comunicação mais ativa na solução de dúvidas e diálogos pontuais, reforçando-se sempre que a ferramenta oficial de comunicação seriam os sistemas de mensagens do Moodle da UFSC.

No quinto e sexto trimestres, fase exclusiva de desenvolvimento das dissertações, além da interação com os orientadores do mestrado, os alunos contaram com sessões de mentoria realizadas pela equipe de tutoria do curso. No projeto, a atividade de mentoria compreendeu o processo de acompanhamento e suporte realizado por um doutorando(a) que auxilia os(as) mestrandos(as) em suas dissertações, oferecendo suporte em pesquisa, metodologia e escrita. O mentor complementou o trabalho do orientador, sem substituí-lo, ao promover um ambiente de aprendizado colaborativo que incentiva o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos.

Os momentos de mentoria com os mestrandos foram realizados entre os meses de Agosto e Setembro de 2023, ofertado para os 29 alunos vinculados ao Minter. Nesse contexto, as atividades preferencialmente ocorreram mediadas por tecnologias educacionais, especialmente por videoconferência. No Ambiente Moodle, foi utilizado o espaço da disciplina Projeto de Dissertação para a concentração da comunicação e compartilhamento de informações com os mestrandos.

As atividades de mentoria foram organizadas em encontros individuais e em grupo de conversa, com horários semanais previamente agendados para favorecer o contato individual e coletivo para as interações previstas. A estratégia de desenvolvimento das mentorias foi organizada a partir de reuniões realizadas com a Coordenação Acadêmica do Minter na UFSC e, depois, previamente comunicada e articulada junto com os mestrandos do curso. As atividades tiveram como objetivos de aprendizagem apoiar os mestrandos,

identificar demandas e circunstâncias que, por ventura, estivessem impossibilitando o avanço dos mestrando nas atividades cotidianas de desenvolvimento de suas dissertações.

3.3.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle

As disciplinas do curso contaram com tecnologias educacionais para momentos síncronos e assíncronos previstos. O AVA Moodle da UFSC foi utilizado como plataforma oficial. O acesso ao AVA ocorreu por meio do endereço: <https://moodle.ufsc.br/>.

No Ambiente Moodle, as disciplinas foram organizadas em encontros de aprendizagem, sendo, no total, oito encontros (aulas) semanais, de maneira que ampliação do conhecimento e o aprendizado dos mestrando fosse progressiva e gradual. A Figura 1 ilustra como a página de uma disciplina foi organizada no ambiente Moodle.

Figura 1 – Exemplo de Organização do Ambiente Moodle

The screenshot shows the Moodle course page for 'Inteligência para Inovação'. The header features the title 'Inteligência para Inovação' in large white font, the logo of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), and the logo of the Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJS). Below the header, a welcome message reads 'Sejam Todos Bem Vindos à Inteligência para Inovação'. The main content area is organized into a grid of 16 icons representing various course activities and resources. The icons are arranged in four rows of four. Row 1: 'Sala de Aula' (classroom), 'Apresentação da Disciplina' (presentation), 'Apresentação dos Professores' (professor presentation), 'Atividades Avaliativas' (assessment activities). Row 2: 'Referências Bibliográficas' (bibliographic references), 'Escrevendo o Artigo' (writing the article), 'Encontro 1' (Meeting 1), 'Encontro 2' (Meeting 2). Row 3: 'Encontro 3' (Meeting 3), 'Encontro 4' (Meeting 4), 'Encontro 5' (Meeting 5), 'Encontro 6' (Meeting 6). Row 4: 'Encontro 7' (Meeting 7), 'Encontro 8' (Meeting 8), 'Ajuda Moodle' (Moodle help), and a question mark icon.

Fonte: <https://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=158467>.

A partir da ementa das disciplinas, o material didático da disciplina foi produzido ou indicado pelos docentes. No AVA disponibilizou-se para cada disciplina diversos materiais e recursos, tais como: apresentações de *slides*, gravações das aulas, textos de leituras obrigatórias e complementares, bem como atividades avaliativas. Esses materiais foram organizados e distribuídos ao longo dos oito encontros previstos no plano de ensino de cada disciplina.

Na página do Moodle, além dos materiais disponibilizados e utilizados nos encontros síncronos, outros recursos e materiais de apoio foram disponibilizados aos mestrandos do curso, conforme destacado no Quadro 4.

Quadro 4 – Outros Recursos e Materiais do Ambiente Moodle do Curso

Tópicos	Descrição
Sala de aula	Neste tópico, foi disponibilizado o link de acesso à plataforma de webconferência para a realização e gravação dos encontros síncronos das disciplinas.
Apresentação dos professores	Apresenta os professores responsáveis pela disciplina e seus perfis acadêmicos, bem como os integrantes da equipe de tutoria do curso.
Apresentação da disciplina	Compartilha o Plano de Ensino e o cronograma que norteou o desenvolvimento da disciplina.
Atividades avaliativas	Neste espaço, foram concentradas todas as atividades e entregas a serem realizadas pelos mestrandos, ao longo do desenvolvimento de cada disciplina.
Registre sua presença	Recurso para que os estudantes registrem a auto presença no Ambiente Moodle, durante os encontros síncronos.
Espaço colaborativo	Recurso do tipo Fórum de Discussão, um espaço público para que os alunos pudessem compartilhar suas dúvidas, questionamentos e realizar contribuições acerca das disciplinas, interagindo com professores e tutores.
Ajuda Moodle	Recurso do tipo Fórum de Discussão, um espaço público para compartilhar com os alunos orientações e dicas sobre a utilização do Ambiente Moodle, junto da solução de dúvidas técnicas sobre a utilização da plataforma pelos alunos.

Fonte: dos autores.

O canal oficial de comunicação utilizado foi o sistema de mensagens do Ambiente Moodle, pelo qual se estabeleceu uma comunicação ativa e, assim, a cada semana, os alunos receberam orientações, avisos e dicas para os estudos dos materiais e realização de cada atividade,

respeitando a particularidade e cronograma de cada disciplina. Eventualmente, utilizou-se a ferramenta Fórum para registrar avisos e orientações importantes, tanto por parte dos tutores como da monitora, em questões técnicas do Moodle.

4 AVALIAÇÃO E FEEDBACKS DOS DISCENTES

As atividades planejadas e desenvolvidas no Minter foram avaliadas pelos mestrados, mestrandas e egressos e egressas, desde o primeiro trimestre do curso seguindo os mesmos procedimentos, com o foco na obtenção de informações relevantes para melhoria contínua da execução do projeto e em projetos futuros.

No último trimestre do mestrado foi realizada a avaliação final do curso pelos discentes, por meio de um formulário eletrônico (Figura 2). Buscou-se analisar aspectos importantes, como a avaliação do desenvolvimento do curso, a autoavaliação dos discentes e as previsões de defesa (Santos; Dandolini; Ferreira, 2024). As questões do formulário utilizaram uma escala de avaliação, na qual os respondentes atribuíram notas de 1 a 10. O formulário foi respondido por 28 participantes, sendo 18 discentes e 10 egressos(as) já titulados(as) como mestres.

Figura 2 – Formulário de Avaliação Final do Minter pelos discentes



**MESTRADO ACADÊMICO INTERINSTITUCIONAL
EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO
COM ÊNFASE EM SEGURANÇA PÚBLICA**

AVALIAÇÃO FINAL DISCENTE - MINTER PPGEGC - MJSP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2024
PROGRAMA DE MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM ENGENHARIA, GESTÃO MÍDIAS DO CONHECIMENTO COM ÊNFASE EM SEGURANÇA PÚBLICA - MESTRADO MINTER

AVALIAÇÃO FINAL DISCENTE

Caro(a) Mestrando(a)

Considerando que o Programa de Mestrado Minter está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Engenharia, Gestão e Mídias do Conhecimento (PPGEGC), torna-se importante gerir o conhecimento compartilhado, adquirido, transferido e armazenado por todos. Frente a isso, a fim de atender a etapa final de encerramento do projeto, justifica-se a realização dessa avaliação e mapeamento final dos objetivos alcançados.

Portanto, peço-lhe a gentileza de responder a este questionário, sem a necessidade de identificar-se. Trata-se de uma avaliação sobre pontos importantes, tais como:

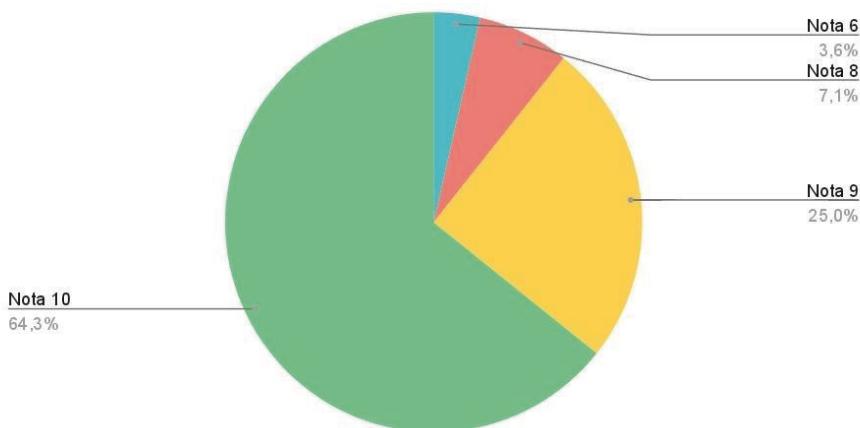
Fonte: Santos, Dandolini e Ferreira (2025).

4.1 Avaliação Global do Curso

O bloco de questões que avalia o curso de maneira global buscou coletar impressões sobre disciplinas cursadas, estrutura do curso, relação com a equipe pedagógica do curso e relação com orientadores e secretaria do curso. A maioria dos respondentes sinalizou que tiveram êxito nas disciplinas cursadas e que estas alcançaram os objetivos traçados. Isso é reflexo do estímulo e atuação didática dos professores do Minter. Mais de 96,4% dos discentes atribuíram notas entre 8 e 10 para o estímulo ao aprendizado promovido pelos docentes (Figura 3).

Figura 3 – Questão: Professores estimularam o aprendizado

Os professores estimularam o aprendizado, ouvindo os alunos e explicitando o conhecimento, didaticamente...

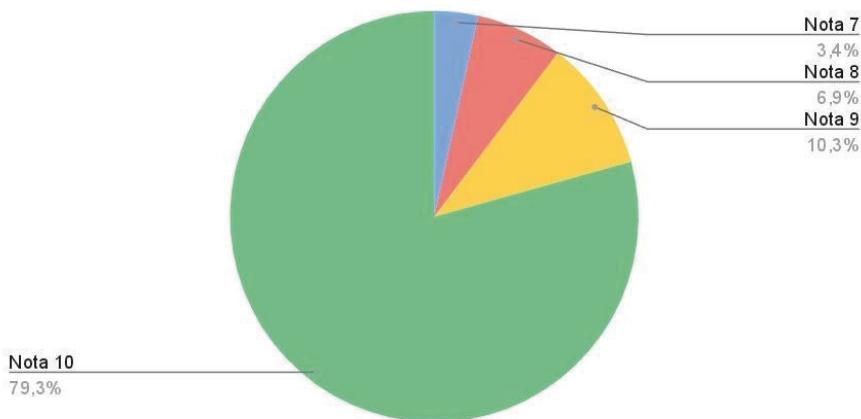


Fonte: Santos, Dandolini e Ferreira (2025).

O apoio pela equipe de tutoria também foi destacado como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem, visto que o apoio e comunicação ativa com os discentes sempre buscou ampliar o êxito e fornecer subsídios para que os mestrandos avançassem no processo de formação. Conforme Figura 4, 96,5% dos discentes consideraram as orientações da equipe de tutoria relevantes para o seu processo de ensino-aprendizagem, atribuindo notas entre 8 e 10 pontos.

Figura 4 – Questão: Apoio da Equipe de Tutoria

As orientações de tutoria foram adequadas para o processo de ensino-aprendizagem...

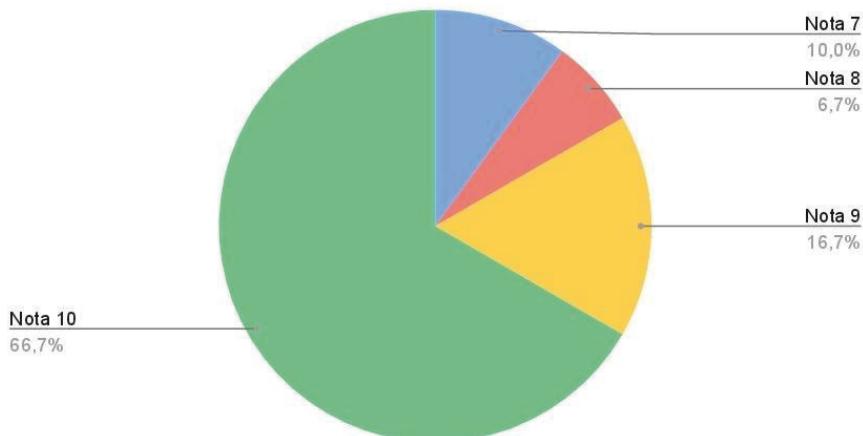


Fonte: Santos, Dandolini e Ferreira (2025).

Ampliando e qualificando, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos discentes, destacam-se os orientadores das pesquisas de dissertação do mestrado que foram essenciais para consolidar essa trajetória dos mestrandos no programa, principalmente, por que mais de 90% dos respondentes atribuíram notas entre 8 e 10 pontos (Figura 5), indicando como produtivas as interações orientador-orientado.

Figura 5 – Questão: Interação com Orientadores

As interações com orientadores foram produtivas...



Fonte: Santos, Dandolini e Ferreira (2025).

Ainda quanto à avaliação global do curso, a atuação da Secretaria Acadêmica do PPGEGC foi considerada eficiente e relevante por mais de 89% dos discentes, que também avaliaram como adequadas a organização, a dinâmica e a infraestrutura para a implementação do Minter na UFSC, atribuindo notas 9 e 10 em 89,3% das respostas.

Aos discentes também foi solicitado que emitissem suas impressões gerais acerca do desenvolvimento do Minter. Nesse contexto, o curso foi amplamente elogiado, e nele foram destacadas: a qualificação dos professores e a abordagem interdisciplinar como grandes diferenciais, contribuindo significativamente para o aprendizado e a formação dos profissionais na Segurança Pública. A coordenação e o suporte oferecido pelos tutores também receberam comentários positivos, sendo descritos como solícitos e comprometidos com o sucesso dos alunos. Os trechos a seguir ilustram isso:

Trata-se de um altamente qualificado, pois o corpo docente possui competências e habilidades para o aprendizado de excelência, além do

ótimo apoio ofertado pelos tutores do doutorado que nos acompanharam neste curso. Realmente, a nota [CAPES] 7 é mais do que explicada e justa. (Discente 1)

O Minter mostrou que é possível a realização de especialização stricto sensu, com qualidade da forma e estrutura apresentadas. (Discente 2)

O Minter foi uma iniciativa inovadora, com elevado potencial de trazer bons frutos à Segurança Pública, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da pesquisa corporativa. (Discente 3)

A diversidade da turma e a troca de experiências entre profissionais de diferentes regiões e órgãos do Brasil foram vistas como aspectos enriquecedores do curso. Essa interação não apenas ampliou o conhecimento dos mestrandos e mestrandas, mas também fortaleceu redes de colaboração. No entanto, alguns alunos sentiram falta de mais encontros presenciais e de uma maior interação com a comunidade acadêmica, o que poderia ter proporcionado uma experiência ainda mais completa. Alguns depoimentos expressam isso:

[...] a diversidade da turma, que além de ter um representante de cada Unidade da Federação, tem profissionais dos diversos órgãos de Segurança Pública; a mesclagem das disciplinas típicas do PPGECG com disciplinas específicas da área de Segurança Pública; o alto nível de conhecimento dos professores, tanto daqueles do PPGEGC quanto dos convidados; e a disponibilidade da coordenação e da tutoria, sempre bastante solícita para atender as demandas dos alunos. (Discente 7)

O ponto negativo é o pouco tempo que se teve para explorar a universidade e o potencial de estar próximo, além dos poucos encontros em espaços de aprendizado. Acreditamos que o contato mais próximo, pessoal, com a universidade seria um diferencial para um término mais ágil do Minter. (Discente 4)

Conciliar as demandas do curso com as atividades profissionais foi o maior desafio mencionado por muitos, sugerindo que um afastamento mais estruturado do trabalho poderia facilitar o processo de aprendizado. A falta de uma reunião inicial para alinhar expectativas com os dirigentes das instituições de origem dos discentes foi outro

ponto que poderia ser aprimorado, visando uma integração mais eficaz entre o curso e as atividades profissionais dos participantes. Os comentários dos discentes 5 e 6 ilustram isso:

[...] a ausência de uma reunião da Senasp e do PPGEGC com os chefes imediatos ou dirigentes máximos dos alunos para lhes explicar a relevância e dinâmica do curso, a fim de sensibilizá-los para além das comunicações escritas (ofícios). (Discente 5)

[...] a dificuldade em conciliar as atividades profissionais com o mestrado, em virtude das atribuições do trabalho, ter mais encontros presenciais. (Discente 6)

Em suma, o programa demonstrou ser uma iniciativa valiosa para o desenvolvimento de competências e compartilhamento de conhecimentos na área de Segurança Pública, oferecendo uma experiência educacional rica e transformadora, como sintetiza o comentário do discente 8:

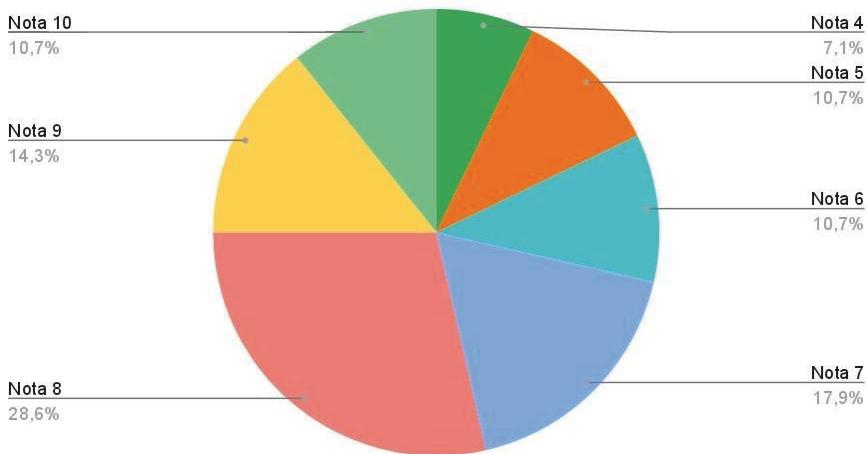
A troca de conhecimento foi o ponto mais forte do Minter, isso gera uma sensação de construção e de ressignificação. Observar os desafios dos outros estados e linkar com os conhecimentos adquiridos em cada disciplina, modifica a percepção e nos ajuda a observar soluções que antes pareciam intangíveis. Excelente curso. (Discente 8)

4.2 Autoavaliação dos Discentes do Curso

O segundo bloco de questões buscou estimular e captar uma autoavaliação dos discentes acerca de sua trajetória no Minter. A Figura 6 evidencia a percepção dos e das discentes sobre o tempo de dedicação aos estudos, verificando-se que 50,3% atribuíram notas entre 8 e 10 pontos, considerando razoável ou excelente o tempo, em horas de estudos, dedicados ao curso.

Figura 6 – Questão: Dedicação do discente ao Minter

As horas que dediquei aos estudos foram adequadas...

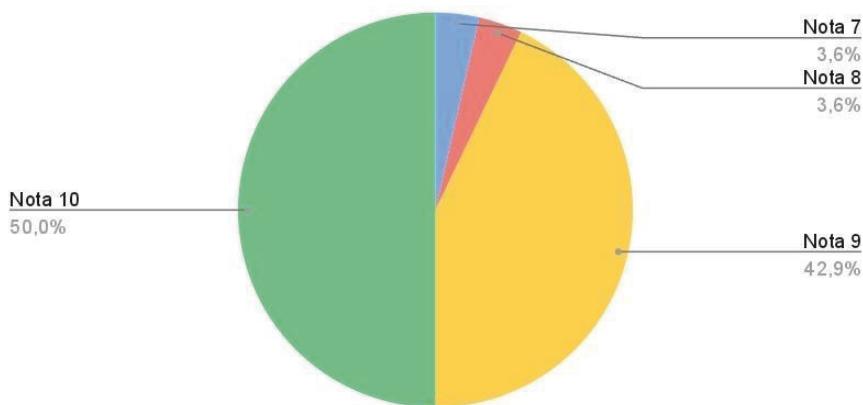


Fonte: Santos, Dandolini e Ferreira (2025).

Ainda na figura anterior, 28,5% dos respondentes avaliaram com nota entre 4 e 6 pontos, sinalizando que o tempo, em horas de estudos, dedicados ao curso ficaram aquém de suas expectativas. Essa situação de escassez de tempo para os estudos pode ser influenciada pelo contexto profissional dos discentes do curso que são profissionais da área de Segurança Pública e que relataram como desafio conciliar a dinâmica do curso com suas atividades profissionais. Contudo, mais de 80% dos discentes avaliaram seus desempenhos entre razoável e excelente ao longo do Minter, atribuindo notas entre 8 e 10 pontos.

Figura 7 – Questão: Uso dos Conhecimentos Adquiridos

Já tenho colocado na prática de meu trabalho os novos conhecimentos adquiridos no PPGEGC...



Fonte: Santos, Dandolini e Ferreira (2025).

A partir da trajetória no curso, muitos discentes implementaram e fizeram uso dos conhecimentos, métodos e técnicas, que estudaram e pesquisaram no Minter, em suas atividades profissionais. A Figura 7 evidencia que mais de 90% dos respondentes colocaram em prática os saberes adquiridos durante a realização do Minter no PPGEGC da UFSC.

Os discentes também comentaram e opinaram sobre o PPGEGC (boas práticas, pontos a melhorar, sugestões, elogios, etc.) durante o momento de autoavaliação. Nesse contexto, destacaram a multidisciplinaridade do programa, que permitiu uma abordagem ampla e prática, muito relevante para a área da Segurança Pública. O corpo docente novamente foi elogiado pela sua *expertise* e pela capacidade de integrar teoria e prática de forma eficaz, facilitando a aplicação do conhecimento em contextos reais. As parcerias com o setor público são vistas como um diferencial que agrupa valor ao curso.

Entre as boas práticas, a ênfase na interdisciplinaridade e o uso de tecnologias avançadas são destacados, contribuindo para a formação de profissionais capacitados. O apoio contínuo dos tutores e a flexibilidade nos prazos de entrega das dissertações são mencionados como fatores que favorecem o desenvolvimento acadêmico. No entanto, houve sugestões para melhorar a interação entre os discentes do Minter e os demais alunos do PPGEGC, bem como para ampliação dos encontros presenciais, especialmente durante a fase de escrita das dissertações.

O relato do discente 9 sintetiza os principais pontos ressaltados por diversos discentes:

O Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Gestão e Mídias do Conhecimento (PPGEGC) da UFSC em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública foi eficiente em promover a gestão do conhecimento de forma integrada e colaborativa. Algumas boas práticas incluem a ênfase na interdisciplinaridade, o uso de tecnologias avançadas para facilitar o compartilhamento de conhecimento, e a estrutura sólida do programa, que contribui para a formação de profissionais capacitados para atuar em diversas áreas de gestão. A parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública ofereceu um valor adicional ao curso, conectando o ambiente acadêmico com as necessidades práticas do setor público. Vale destacar o corpo docente, com grande expertise nas áreas de engenharia e gestão do conhecimento. Os professores proporcionaram uma base sólida para o aprendizado e a aplicação do conhecimento em projetos práticos. Entendo que como melhoria deveria haver mais encontros presenciais, especialmente durante a fase da escrita da dissertação. (Discente 9).

Como sugestões para aprimoramento, os discentes propuseram a regulamentação de um afastamento parcial das atividades profissionais para permitir uma dedicação mais focada ao curso. Além disso, recomendam a realização de um encontro final para apresentar os resultados do curso e fomentar um maior engajamento com a comunidade acadêmica. A criação de novas oportunidades, como a implementação de um Dinter e a abertura de novas turmas de mestrado, é uma demanda recorrente entre os discentes, evidenciando o interesse pela continuidade e expansão do programa:

Só gostaria que houvesse um Dinter, pois o curso é perfeito e de excelência. (Discente 10).

Ter continuidade com um novo mestrado e doutorado, formalização de parcerias com os laboratórios da UFSC para dar continuidade às pesquisas. (Discente 11).

Acredito que o programa deve ser ampliado, no tocante a divulgação, expansão, dada a sua importância nos setores públicos da administração em geral. (Discente 13).

Em conclusão, a avaliação discente evidenciou que o Minter impactou positivamente tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal dos discentes. Além disso, destacou-se que a iniciativa do DEP/MJSP de implementar este primeiro Mestrado Interinstitucional foi inovadora e bem acolhida pelos participantes, que demonstraram engajamento e compromisso, evidenciando a relevância desta iniciativa.

5 RESULTADOS E IMPACTOS

O Minter com ênfase em Segurança Pública demonstrou ser uma iniciativa inovadora que obteve sucesso na qualificação dos profissionais do Susp. A experiência de execução do Minter resultou em indicadores positivos de conclusão e alta aplicabilidade do conhecimento produzido, apesar dos desafios inerentes à conciliação da pesquisa acadêmica com a atividade profissional na Segurança Pública.

Em termos de desempenho acadêmico e retenção, o programa apresentou resultados robustos. Do total de 30 alunos matriculados inicialmente, apenas uma desistência foi formalizada no primeiro trimestre. Os 29 alunos mantiveram-se ativos e em processo de finalização, sendo que 10 defesas ocorreram com até seis meses de prorrogação e 17 defenderam com tempo maior de prorrogação. Os dois discentes que não finalizaram a dissertação cumpriram os demais requisitos do mestrado (como créditos e proficiência). Então, dos 30 alunos matriculados inicialmente, 27 defenderam suas dissertações, alcançando um índice de conclusão de 90%.

A relevância e a aplicabilidade da produção científica constituíram um eixo central dos resultados alcançados. As dissertações focaram em temáticas estratégicas e aplicadas, evidenciando a transferência

de conhecimentos da Engenharia e Gestão do Conhecimento para o contexto operacional do Susp. Exemplos de pesquisas defendidas incluem a Proposta de um Modelo de Governança de Dados apoiado na Filosofia Lean para a gestão de escalas operacionais, a Proposição de um plano para implementação da Gestão do Conhecimento na Coordenação-Geral de Políticas para as Instituições de Segurança Pública, o desenvolvimento de um *Framework* Conceitual para Gerenciamento Adaptativo do Manejo Integrado do Fogo, e a proposição de interoperabilidade semântica para integração de dados de ocorrências dos Corpos de Bombeiros Militares (Ontologias). Tais trabalhos foram reconhecidos pelas bancas examinadoras pela sua robustez metodológica e pelo potencial de aplicação prática.

A avaliação discente traz evidências do sucesso desta experiência, com dados que atestam a qualidade do corpo docente e da estrutura de apoio. O corpo discente reportou a satisfação com o curso: 96,4% dos respondentes atribuíram notas entre 8 e 10 ao estímulo ao aprendizado promovido pelos professores. A atuação da Equipe de Gestão do Minter foi avaliada de forma unânime como eficiente e relevante, com 100% dos respondentes atribuindo notas entre 9 e 10. Ainda, mais de 90% dos mestrandos reportaram estar colocando em prática os saberes adquiridos (métodos e técnicas) em suas atividades profissionais. Essa aplicação prática reforça o objetivo do programa de aprimorar a qualidade das atividades do Susp, balizada na tomada de decisão baseada em evidências e orientada a resultados. Frente às avaliações dos estudantes, Barcelos e Dandolini (2025) abordam que a formação acadêmica de qualidade pode influenciar de maneira positiva o desempenho profissional no campo da Segurança Pública, tornando-se oportunidade a expansão da oferta de cursos de mestrado e doutorado direcionados aos profissionais, fortalecendo a capacitação e formação de pesquisadores qualificados na área.

Além da excelência do corpo docente, o sucesso do programa foi reforçado pela troca de experiências e a construção de redes colaborativas entre profissionais de diferentes regiões e órgãos, sendo este um dos pontos mais fortes da formação.

Esse ambiente de aprendizado colaborativo, somado ao suporte contínuo de coordenação e tutoria, permitiu que os mestrandos superassem o desafio de conciliar a alta carga de trabalho da Segurança Pública com as exigências da pesquisa, consolidando o programa como uma referência na formação de líderes e na promoção da inovação e da gestão do conhecimento no setor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência analisou a concepção, execução e os resultados do Minter em Engenharia e Gestão do Conhecimento, uma parceria entre a UFSC e o MJSP para a qualificação de profissionais do Susp. Os resultados evidenciam um impacto significativo que transcende o ambiente acadêmico, e que a cooperação interinstitucional se consolidou como um modelo eficaz, capaz de gerar redes de colaboração, soluções e fortalecer as capacidades de pesquisa e inovação no setor de Segurança Pública.

As principais contribuições do programa manifestam-se em dois eixos centrais. Primeiramente, o elevado índice de defesas de dissertação (90%) e a alta aplicabilidade do conhecimento gerado, com mais de 90% dos egressos reportando o uso de novas competências em suas atividades profissionais, o que evidencia a transferência efetiva de conhecimento para o aprimoramento das práticas no setor de segurança pública. Em segundo lugar, a abordagem pedagógica, fundamentada em metodologias ativas e em um modelo híbrido mostrou ser adequada para o público-alvo, promovendo o engajamento e a produção de pesquisas com relevância prática. A diversidade da turma e a troca de experiências entre profissionais de diferentes regiões e órgãos fortaleceram redes de colaboração e foram destacadas como um dos pontos mais fortes da formação.

Houve alta satisfação com a qualidade do curso e do suporte: 96,4% dos discentes avaliaram positivamente o estímulo ao aprendizado promovido pelos docentes, e 96,5% consideraram as orientações da equipe de tutoria relevantes para o seu processo de ensino-aprendizagem. A atuação da Equipe de Gestão do Minter foi avaliada unanimemente com notas 9 ou 10, sendo considerada eficiente e relevante.

A principal limitação observada foi o desafio enfrentado pelos discentes em conciliar as demandas acadêmicas com a rotina profissional. Essa dificuldade impactou a dedicação aos estudos, conforme autoavaliação dos participantes e necessitou de flexibilização de prazos para a conclusão das dissertações. Outro ponto apontado foi a necessidade de maior articulação com as instituições de origem dos profissionais para garantir o suporte necessário ao longo do curso.

Como trabalhos futuros, sugere-se a realização de um estudo longitudinal com os egressos para mensurar os impactos de médio

e longo prazo de suas dissertações e da formação adquirida nas respectivas instituições. Recomenda-se, ainda, a expansão da iniciativa por meio da criação de um Doutorado Interinstitucional (Dinter), a fim de dar continuidade à formação de pesquisadores e consolidar a rede de conhecimento no âmbito do Susp.

7 REFERÊNCIAS

- AKÇAYIR, Gökçe; AKÇAYIR, Murat. The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. **Computers & Education**, v. 126, p. 334-345, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>.
- BRASIL. **Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018**. Dispõe sobre a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp) e cria outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jun. 2018. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 out. 2025.
- BARCELOS, B. O.; DANDOLINI, G. A. Mestrado Interinstitucional - a experiência do MJSP e o PPGEGC. In: DANDOLINI, G. A. et al. (Org.). **Fronteiras da Segurança Pública: inovação, Inteligência Artificial e Gestão do Conhecimento no VI Seminário Internacional SICTI**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2025, p. 265-279. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-437-7>.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Página oficial da CAPES**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/>. Acesso em: 12 out. 2025.
- CASTRO, R. Blended learning in higher education: Trends and capabilities. **Education and information technologies**, v. 24, n. 4, p. 2523-2546, 2019. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- DAVIES, R. S.; DEAN, D. L.; BALL, N. Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. **Educational Technology Research and Development**, v. 61, n. 4, p. 563-580, 2013. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6>.
- FERNANDES, J.; COSTA, R.; PERES, P. Putting order into our universe: The concept of blended learning—A methodology within the concept-based terminology framework. **Education Sciences**, v. 6, n. 2, p. 15, 2016. <https://doi.org/10.3390/educsci6020015>.
- GRANT, M.J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information & Libraries Journal**, v. 26: p. 91-108, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

MAXWELL, Deborah O.; LAMBETH, Dawn T.; COX, J. T. Effects of using inquiry-based learning on science achievement for fifth-grade students. In: **Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching**. 2015. Disponível em: https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v16_issue1_files/cox.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

MOYA, E. C. Using Active Methodologies: The Students' View. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 237, p. 672-677, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.040>.

NOGUERO, F. L. **Metodología participativa en la enseñanza universitaria**. Narcea Ediciones, 2005.

SANTOS, R. C.; DANDOLINI, G. A.; FERREIRA, P. S. **Relatório das defesas das dissertações: Meta 13 | Produto 13: documento descritivo**. Florianópolis; Brasília: Universidade Federal de Santa Catarina; Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. 89 p.

PAIVA, V. M. O. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 353-370, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300018>.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA, GESTÃO E MÍDIA DO CONHECIMENTO (PPGEGC). **Página oficial do PPGEGC**. Disponível em: <https://ppgegc.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 12 out. 2025.

WHITTEMORE, R; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**. v. 52, n.5, p.:546-53, 2005 . DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>.

A Experiência do Ensino EaD em uma pós-graduação de Segurança Pública, Justiça e Cidadania: Ampliação do Acesso à Formação Acadêmica, Pensamento Crítico e Cidadania Laboral

The Experience of Distance Education in a Postgraduate Program on Public Security, Justice, and Citizenship: Expanding Access to Academic Training, Critical Thinking, and Labor Citizenship

Ana Angélica Martins da Trindade¹

Ivone Freire Costa²

Agnes Bezerra Freire de Carvalho³

Anderson Souza Silva⁴

Raylan Almeida Oliveira⁵

RESUMO

O presente texto apresenta a experiência de implantação do curso de especialização em Proteção de Pessoas Vulnerabilizadas, realizado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Formação em Segurança

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (2015). Docente e pesquisadora vinculada ao Departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Medicina (FMB/UFBA) e do Programa de Pós-Graduação Saúde, Ambiente e Trabalho (PPGSAT/FMB/UFBA), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Justiça e Cidadania (PROGRSP/UFBA). Realiza estudos e pesquisas na área das Ciências Sociais e Saúde, com ênfase na relação entre trabalho, justiça ambiental e governança regional.

² Possui graduação em Bacharelado em Administração Pública pela Universidade Federal da Bahia (1974), mestrado em Administração pela Universidade Federal da Bahia (1990) e doutorado em Sociologia Econômica e das Organizações pela Universidade Técnica de Lisboa (2003). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia e coordena o Centro Interdisciplinar de Estudos e Formação em Segurança Pública (CIGESP/UFBA).

³ Doutora e Mestre em Administração (UFBA), Especialista em Docência do Ensino Superior (Universidade Salvador), Relações Públicas (Universidade católica do Salvador) e Educomunicadora. É docente de cursos de graduação e pós-graduação na área de Comunicação, Educação e Tecnologias.

⁴ Mestrando em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia FFCH/UFBA, com ênfase em Política, e licenciado em Ciências Sociais/Sociologia pela mesma instituição (2019).

⁵ Bacharel em Saúde pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Graduando em Medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia (FMB/UFBA).

Pública (Cigesp). De abrangência nacional, a iniciativa busca inovar na formação de agentes de segurança pública por meio da Educação à Distância (EaD), promovendo a segurança cidadã e superando modelos repressivos e militarizados. O curso visa formar profissionais capazes de refletir sobre estruturas institucionais e vulnerabilidades, em defesa do Estado Democrático de Direito. O planejamento e implantação, iniciados em março de 2025 no âmbito da Renaesp, fundamentaram-se em abordagens interseccionais e interdisciplinares para compreender processos de vulnerabilização. A equipe de execução incluiu docentes/pesquisadores da UFBA e mediadores diversificados. Pedagogicamente, o modelo combinou práticas síncronas e assíncronas, com metodologias ativas e mediação adaptada às especificidades da EaD. Os resultados destacam a relevância da gestão compartilhada entre instituições de ensino e organizações de justiça, ampliando o acesso de agentes a espaços de produção de conhecimento. A diversidade e inclusão na seleção de estudantes e mediadores foram reforçadas, e os trabalhos de conclusão indicam produção de materiais técnicos úteis para atualização de políticas públicas de segurança. A experiência evidencia a necessidade de aprimorar comunicação, suporte técnico e práticas de monitoramento, além de investir na formação continuada de docentes e mediadores. Ao estimular reflexão sobre cidadania e ética profissional, o curso contribui para a consolidação de valores democráticos e aponta caminhos para maior proteção da população.

Palavras-chave: vulnerabilidade; segurança cidadã; Educação à Distância.

ABSTRACT

This paper presents the experience of implementing the specialization course in Protection of Vulnerabilized People, offered by the Interdisciplinary Center for Studies and Training in Public Security (CIGESP). With a nationwide scope, the initiative seeks to innovate the training of public security agents through Distance Education (EaD), promoting citizen security and overcoming repressive and militarized models. The course aims to prepare professionals capable of reflecting on institutional structures and vulnerabilities in defense of the Democratic Rule of Law. Planning and implementation, initiated in March 2025 within the scope of RENAESP, were based on intersectional and interdisciplinary approaches to understand processes of vulnerability. The implementation team included UFBA faculty/researchers and diverse mediators. Pedagogically, the model combined synchronous and asynchronous activities, active methodologies, and mediation adapted to the specifics of distance learning. The results highlight the relevance of shared management between educational institutions and justice

organizations, expanding agents' access to knowledge production spaces. Diversity and inclusion in student and mediator selection were strengthened, and final projects produced technical materials useful for updating public security policies. The experience underscores the need to improve communication, technical support, and monitoring practices, as well as to invest in the continuous training of faculty and mediators. By fostering reflection on citizenship and professional ethics, the course contributes to consolidating democratic values and points toward greater protection for the population.

Keywords: vulnerability; citizen security; Distance Education.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar a experiência de implantação do curso de especialização em Proteção de Pessoas Vulnerabilizadas, oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) por meio da Escola de Administração (EAUFBA) e do Centro Interdisciplinar de Estudos e Formação em Segurança Pública (Cigesp), em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). A iniciativa representa um importante avanço da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) no âmbito da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renaesp). Aponta para os desafios enfrentados pelas ferramentas pedagógicas e metodológicas do Ensino à Distância (EaD), com possibilidades de facilitação dos processos de aprendizagem de trabalhadores(as) da segurança pública em termos de formação acadêmica. Trata-se de uma iniciativa de abrangência nacional, capaz de promover a formação de redes de compartilhamento de diversas realidades nacionais e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de pensar coletivamente com profissionais do setor sobre a organização e as rotinas de trabalho, marcadas por jornadas exaustivas e desgastantes, física e emocionalmente, com o peso de garantir a dignidade à sociedade como um todo e às pessoas vulnerabilizadas, em particular. Segundo Minayo (2006), agentes da segurança pública enfrentam e podem reproduzir a agressividade das violências cotidianas que afetam a vida social.

Instituições de ensino superior brasileiras há mais de 20 anos reforçam compromissos com a inovação da educação de agentes da segurança pública. Parcerias com as organizações do sistema de justiça permitem abordagens à cidadania, baseadas em saberes e práticas diversas e exigem habilidades e competências, capazes de ressignificar

a política pública de segurança a partir de valores democráticos e diversidades. A formação da Renaesp, desde 2003, organiza cursos de pós-graduação lato sensu, com resultados que podem apontar para a superação de um modelo social de repressão e de ações militarizadas no país.

Em atenção à Matriz Curricular Nacional (2003), estudos, pesquisas e ações, emergentes da cooperação técnica em questão, focam na valorização de estratégias de proteção aos direitos humanos, sem deixar de lado os(as) agentes de segurança pública. Compreender o chamado *ethos* institucional do Estado brasileiro necessita incluir seus agentes e modificar trajetórias profissionais em defesa do Estado Democrático de Direito (Lima, 2003).

O curso em pauta convida a refletir sobre estruturas institucionais de formação acadêmica, ideias, métodos e as vivências de profissionais da segurança pública ao nível de uma pós-graduação na UFBA, voltada para o tema das vulnerabilidades em tempos da necessidade de revisão da política pública de segurança com vistas ao enfrentamento de intensificação da violência e da violação de direitos de cidadania, inclusive em termos de cidadania laboral desses(as) profissionais.

2 PLANEJAMENTO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO: ESFORÇOS DA RENAESP E DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, NOÇÕES DE SEGURANÇA PÚBLICA, VULNERABILIDADES E DIVERSIDADE

A trajetória histórica institucional da UFBA, em relação à implementação da política de valorização e capacitação dos profissionais da segurança pública, insere-se, nos espaços institucionalizados da Senasp do MJSP. O planejamento e a implantação do Curso de Especialização em Proteção às Pessoas Vulnerabilizadas iniciaram-se em março de 2025, no âmbito da Renaesp, sendo ofertadas 200 (duzentas) vagas para profissionais da segurança pública de todo o país. Para a definição de conteúdo e atividades, partiu-se da proteção dos direitos humanos de pessoas vulnerabilizadas no sentido da reparação aos efeitos da permanência de desigualdades históricas e sociais acompanhadas de crises econômicas, políticas, sanitárias, climáticas. Além da necessidade de reconhecer e compreender as práticas cotidianas de preconceitos, discriminações, racismos, sexismos e capacitismos contra determinados grupos vulnerabilizados.

Por sua vez, o entendimento da segurança pública relacionou-se à justiça social com perspectivas de quebra de paradigmas na construção de políticas públicas da noção de repressão para prevenção e construção de uma cultura da paz no país, articulada à cidadania, em total acordo com os princípios do federalismo democrático. Assim, o curso de Proteção de Pessoas Vulnerabilizadas fundamentou-se em aportes teórico-metodológicos para a compreensão de processos sociais de vulnerabilizações a partir de abordagens interseccionais e interdisciplinares que favorecem à integridade humana (Fiocruz, 2024).

Desta forma, o curso de Proteção de Pessoas Vulnerabilizadas se compromete com o que se convencionou denominar de segurança cidadã, paradigma que se propõe superar as insuficiências da segurança pública tradicional, especialmente na prevalência do seu aspecto repressivo.

A segurança pública tradicional foca prioritariamente na preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio contra possíveis ameaças, geralmente, pela mobilização das forças policiais para atuarem repressivamente. Na América Latina, contudo, desde a década de 1990, tal paradigma vem sendo questionado e substituído, gradativamente, pelo modelo da segurança cidadã (Leeds, 2013). Apesar de amplos esforços de grupos de direitos humanos, acadêmicos e sociedade civil, o modelo de segurança cidadã ainda não se constitui como paradigma, no sentido técnico conferido ao termo, isto é, como quadro de referência e orientação de conduta, na medida em que sofre com entraves profundamente enraizados na sociedade brasileira, especialmente dentro das organizações de segurança pública.

Neste sentido, o curso de Proteção de Pessoas Vulnerabilizadas soma-se aos esforços da Renaesp em construir um paradigma alternativo, em que as corporações policiais passem a figurar, não como meros baluartes do *status quo* ou *guerreiros espetacularizados*, mas como profissionais especializados, munidos do conhecimento técnico científico e de formação humanística necessários para lidar com os desafios, cada vez mais complexos, da promoção da segurança pública.

Para Ricardo Balestreri (2010), a Renaesp é “o maior programa de educação de operadores de segurança pública do mundo” e seu diferencial consiste em ser uma política educacional que enxerga o profissional de segurança pública não somente como técnico, mas

também como humanista, como “protagonista da transformação social” que deve representar, junto à população, sobretudo a mais carente, uma fonte de orientação e suporte em momentos dramáticos. Assim, o curso qualifica essa demanda ao acrescentar a sensibilidade por segmentos da população em condições de vulnerabilidade, fortalecendo a noção do policial como uma profissão de cuidado, aspecto ainda negligenciado na condução das políticas públicas no Brasil.

Da discussão exposta, podemos definir a segurança cidadã enquanto um modo de se fazer política de segurança que coloca o cidadão no centro da atenção do Estado, aliando a busca pela promoção da cidadania e pela convivência pacífica aos objetivos tradicionais de preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio. Uma de suas características principais é a valorização das particularidades sociais da localidade em que as funções de segurança são exercidas, acompanhadas, inclusive, pelo reconhecimento da necessidade de construção de consenso, visando obter apoio da comunidade para cooperação, o que pode resultar em benefícios, como a viabilização do acesso à justiça, o compartilhamento de informações cruciais para reduzir os fatores de vulnerabilidade, risco e para resolver problemas de insegurança que afetam a localidade. Essa aproximação do serviço de segurança com o cidadão parte do pressuposto de que a criminalidade, a violência e os transtornos da ordem pública originam-se de uma multiplicidade de fatores, muitas vezes imperceptíveis de um olhar distante. Assim, esse olhar particularista e relativista afasta-se das concepções que definem a segurança, exclusivamente, pela ótica da criminalidade e do delito, para aproximar-se de uma visão plural e dialógica, em conformidade com os princípios do Estado democrático de direito.

O enfoque no cidadão é necessário para atender a necessidade de um modelo de segurança eficaz, humanizado e compatível com o compromisso com a cidadania estabelecido pela Constituição de 1988, sobretudo diante do legado autoritário herdado da ditadura militar. Neste período, vigorou no Brasil o paradigma da segurança nacional (Freire, 2009) para o qual havia interesses nacionais, definidos, contudo, de forma autocrática, constantemente ameaçados por indivíduos e grupos subversivos, tratados como inimigos públicos, que deveriam ser eliminados, uma vez que representavam uma ameaça à soberania nacional e à normalidade institucional. Na prática, a política de segurança nacional perseguiu opositores da ditadura militar,

trazendo, para dentro do país, a lógica do amigo-inimigo, típica das situações de guerra, influente, ainda hoje, sobre o modus operandi das forças policiais brasileiras.

O conceito de segurança cidadã ergue-se contra essa tradição autoritária que perpassa a política de segurança, de sua formulação, a qual, equivocadamente, visa satisfazer a demanda social pela violência policial (Miraglia, 2017), até a implementação, frequentemente em desacordo com os direitos humanos. Enquanto um modelo institucional, a segurança cidadã investe em uma atuação policial estratégica, no sentido de valorizar a prevenção à repressão; intersetorial, na medida em que compreende que a polícia não é a única instituição responsável pela segurança pública; e cooperativa, por buscar parcerias na comunidade dentro da qual os serviços de segurança são oferecidos, como organizações da sociedade civil, conselhos de bairros, associações de moradores, ONGs, etc. Estratégia, intersetorialidade e cooperação somam-se, portanto, para fortalecer o caráter coletivo da segurança, preconizado no art. 144 da Constituição Federal.

É nesse sentido que a universidade aparece como um recurso indispensável. Para além dos três pilares básicos — ensino, pesquisa e extensão —, a universidade tem como missão promover mudanças de paradigmas da sociedade a partir de reflexões aprofundadas e críticas (Freire, 2009). Assim, pode contribuir para o desenvolvimento da segurança cidadã, expandindo a oferta de oportunidades de acesso aos profissionais de segurança pública a uma formação pós-graduada qualificada e ao incentivo para que eles participem do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a área, o que pode ocasionar em melhorias nos padrões de relacionamento entre polícia e sociedade, no caso deste curso, qualificando a relação entre policiais e segmentos populacionais vulnerabilizados. Essa possibilidade significa um diálogo intersetorial entre universidade, instituições de segurança pública e sociedade civil, além do incentivo à formação de quadros estratégicos dentro das forças, com a capacidade de analisar, formular, implementar e avaliar ações integradas na área de segurança e justiça, o que, por sua vez, também qualifica as iniciativas de cooperação.

O curso de Proteção de Pessoas Vulnerabilizadas fundamentou-se em apontamentos teórico-metodológicos para a compreensão de processos sociais de vulnerabilizações a partir de abordagens interseccionais e interdisciplinares que favorecem à integridade humana (Fiocruz, 2024).

Em termos de diversidades, as pessoas vulnerabilizadas foram consideradas a partir da raça/etnia, religião, identidade de gênero, faixa etária, condição ambiental e/ou socioeconômica, incapacidade física e/ou mental, deficiência, privação de liberdade, pessoas moradoras de favelas, bem como povos e comunidades tradicionais, agricultores familiares que usam coletivamente territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Outro aspecto de destaque nessa fase do curso foi a formação da equipe, composta por docentes/pesquisadores(as) da UFBA, vinculados ao MJSP, em gestão compartilhada entre a Faculdade de Direito e a Escola de Administração da UFBA, reúne trajetórias de estudos e pesquisas do Laboratório de Estudos em Segurança Pública, Cidadania e Solidariedade (Lassos) da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) e do Laboratório de Estudos em Violência, Saúde e Sociedade (Laviss) do Instituto de Saúde Coletiva e os núcleos: Direito e Relações Raciais; Estudos sobre Sanção Penal; Poder, Processo Penal e Democracia; e Historicidade do Estado e Direitos Humanos. Diante dos processos de ensino-aprendizagem ofertados através da educação digital, o curso foi também composto por uma Coordenação EaD.

Já os(as) mediadores(as) pedagógicos com perfil de convivência e compreensão de situações de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente inscritos na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da universidade, assim como candidatos(as) autodeclarados(as) negros(as), indígenas e LGBTQIAPN+. Essa diversidade fortalece o curso, garantindo que diferentes experiências e perspectivas estejam presentes em sua condução e contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, sensível às realidades sociais e capaz de preparar profissionais atentos às necessidades das populações em situação de vulnerabilidade. Cada mediador pedagógico vinculou-se a grupos de 50 cursistas, com a responsabilidade de assegurar a qualidade do processo de aprendizagem e promoção de experiências síncronas e assíncronas mais integradas e significativas aos estudantes.

O Planejamento do Curso contribuiu na orientação da equipe e, consequentemente, na melhoria da aprendizagem do estudante, uma vez que permite antecipar desafios, organizar recursos, otimizar o uso do tempo e a tomar decisões mais eficientes, assegurando a construção de experiências de aprendizagem relevantes, estruturadas e com objetivos claros.

A equipe do curso de Pós-graduação lato sensu em Proteção de Pessoas Vulnerabilizadas, por sua vez, reconhece que o planejamento do curso deve ser um caminho metodológico coerente com os objetivos da aprendizagem, contínuo e permanente. Trata-se de um processo dinâmico e flexível, que deve funcionar como um guia, mas passível de adaptações para atender às demandas tanto dos discentes quanto da equipe pedagógica.

3 DESAFIOS DAS FERRAMENTAS TÉCNICAS E SOCIAIS DO ENSINO EAD

A EaD é uma modalidade de ensino que nasce do reconhecimento de que a interação entre professores e alunos pode existir, sob novas percepções da relação tempo e espaço (Moran, 2002). Moore e Kearsley (2008) destacam que, embora a ideia de EaD seja simples, as implicações e peculiaridades que resultam do distanciamento entre professores e alunos torna a modalidade extremamente complexa e complicada, uma vez que a mesma exige técnicas especiais de criação de cursos e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Ofertar uma formação direcionada à qualificação de docentes, discentes e mediadores pedagógicos no manejo de técnicas e metodologias EaD (Mill, 2018; Moore; Kearsley, 2008; Sales; Nonato, 2015, 2019) exigiu a construção de um itinerário formativo (Fischer, 2014). Somente deste modo, a comunidade acadêmica pode estar preparada para os desafios da modalidade, especialmente fortalecendo habilidades e competências como autonomia, organização, disciplina e uso de tecnologias educacionais.

A EaD exige técnicas especiais de criação de cursos e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais de modo a atender exigências legais e regulatórias e em esfera nacional e institucional (Moore; Kearsley, 2008; Hermida; Bonfim, 2006), a fim de oferecer diferentes oportunidades para aqueles que desejam ou precisam fazer sua formação on-line. Desta maneira, uma formação EaD foi direcionada para os discentes da especialização. Antes da oferta dos componentes curriculares obrigatórios foi realizada uma formação denominada Ambiente EaD, em que todos os estudantes tiveram a oportunidade de estudar os fundamentos da educação a distância e

conhecer o ambiente virtual da UFBA com seus recursos e ferramentas necessárias para atuação e bom desempenho no curso. Sem contar que o curso conta com o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle UFBA que permite a navegação pelas disciplinas, a consulta de cronogramas, a realização de atividades avaliativas e a utilização de todos os recursos disponíveis para acompanhamento acadêmico, incluindo fóruns de dúvidas, murais de avisos, postagens de atividades, acesso às referências bibliográficas e gravações dos momentos síncronos.

O currículo da cultura digital potencializa aos aprendizes a representação do pensamento, a comunicação e a atribuição de significados por meios de tecnologias distintas e textos de diferentes modalidades, propiciando a análise crítica da informação oriunda de fontes diversas, a produção de novas informações, a aprendizagem, a produção de conhecimentos e sua aplicação em diferentes situações (Almeida, 2016).

Os componentes curriculares são ofertados durante quatro semanas em ambiente virtual. Neste período, além da participação nas aulas síncronas ao vivo, os estudantes devem desenvolver atividades avaliativas semanais para aferição da aprendizagem. Espera-se que o acesso a recursos educacionais digitais — como vídeos, podcasts, infográficos, textos e outros materiais produzidos ou cuidadosamente selecionados —, aliado às atividades síncronas e às interações em ambientes virtuais, contribua para a criação de uma ambiência propícia à aprendizagem e à troca de experiências. Essa ambiência deve favorecer o desenvolvimento de competências essenciais à elaboração de projetos voltados à proteção de pessoas vulnerabilizadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIÇÕES APRENDIDAS NA FORMAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA

Pode-se dizer que os principais resultados do processo de implantação de um curso de especialização EaD em Proteção de Pessoas Vulnerabilizadas indicam a importância da promoção de uma estrutura de gestão compartilhada entre instituições de ensino superior e organizações de justiça que propiciou a ampliação do acesso a agentes da segurança pública a espaços de construção de conhecimentos, produção de estudos e pesquisa realizados por cursistas e docentes, bem como se vislumbram trabalhos de conclusão de curso baseados produtos técnicos capazes de contribuir com a atualização de políticas públicas de segurança.

Apesar do curso utilizar espaço virtual, as turmas interagem entre si e com a equipe por meio de momentos de acolhimento e escuta, troca de informações, esclarecimento de dúvidas ferramentas à distância que se destinam ao acompanhamento das atividades do curso, mas que propiciam diálogos e interações entre pessoas.

A experiência em questão indica lições importantes consolidadas, tanto a nível institucional, quanto pedagógico e administrativo. Tal aprendizado servirá de base para o aprimoramento do curso de Pós-Graduação em Proteção de Pessoas Vulnerabilizadas e para o fortalecimento da atuação do Cigesp e do Mestrado em Segurança Pública, Justiça e Cidadania/UFBA no âmbito da Renaesp. Entre os principais aspectos a destacar, ressalta-se a relevância da diversidade e inclusão no processo de seleção de discentes e mediadores pedagógicos e a necessidade de contínua adequação às normativas nacionais da educação superior, considerando o modelo proposto e as necessidades formativas dos discentes, constatadas a partir do diálogo regular entre Coordenação Pedagógica, mediadores pedagógicos e docentes.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência até aqui acumulada reforçou a pertinência de um modelo formativo que combina práticas síncronas e assíncronas, apoiado em metodologias ativas, curadoria de conteúdos e mediação pedagógica atenta às especificidades da educação a distância, o que inclui atenção às necessidades do corpo discente para o acompanhamento do curso. Essa abordagem não apenas fortaleceu a qualidade acadêmica, mas também favoreceu a construção de uma ambiência inclusiva, sensível às demandas de profissionais da segurança pública.

No campo da gestão, a implementação da estrutura organizacional pedagógica e administrativa revelou-se eficaz, mas também evidenciou a necessidade de aperfeiçoamento contínuo nos processos de comunicação, acompanhamento acadêmico e suporte técnico. Para fazer Gestão da EaD é preciso exercer uma visão sistêmica da modalidade (Sousa, 2012) assumindo que a EaD tem uma natureza multidimensional (Moore; Kearsley, 2008; 2013). Para os próximos ciclos de execução, espera-se a consolidação de práticas de monitoramento e avaliação mais sistemáticas, que permitam medir de forma precisa o impacto do curso tanto na trajetória acadêmica dos participantes quanto na realidade institucional e profissional em que atuam, em consonância com as diretrizes e práticas para autoavaliação dos programas de pós-graduação. Além disso, a formação continuada

de docentes e mediadores pedagógicos desponta como prioridade para garantir inovação metodológica e atualização permanente frente às questões tecnológicas e desafios observados durante a implementação do curso.

O curso também é a oportunidade de pensar juntamente com os(as) profissionais da segurança pública sobre a cidadania laboral (Minayo, Souza, Constantino, 2008), que representa garantias em termos de direitos do trabalho, bem-estar social e segurança nos ambientes, relações e processos de trabalho. Ao tratar dessa perspectiva, agentes institucionais refletem sobre a importância de estar em um curso de especialização de uma universidade pública, criam rotinas de leituras e estudos, desenvolvem a escrita, produzem conhecimento, familiarizam-se com ambientes virtuais de interação e aprendizagem, o que gera sentimentos de reconhecimento da sua condição de cidadãos(as) em contraponto à violência, a valorização, o tratamento justo e a prevenção de riscos ocupacionais por parte do Estado com esses(as) agentes pode indicar a possibilidade de maior proteção da população como um todo a partir da consolidação de valores democráticos e de práticas éticas cotidianas (Vasconcelos, 2023; Balestreri, 1998).

5 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração em contextos de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, maio/ago. 2016.
- BALESTRERI, R. B. **Direitos Humanos: coisa de polícia**. Passo Fundo: Paster Editora, 1998.
- BALESTRERI, R. B. Um novo paradigma de segurança pública. **Segurança Pública no Brasil: um campo de desafios**. Salvador: Edufba, 2010.
- FISCHER, T. M. D. Formar Gestores Sociais para o Desenvolvimento Territorial: A Criação Artesanal de Itinerários Formativos. **Revista interdisciplinar de gestão social**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-38, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.rigs.ufba.br/pdfs/RIGS_v3_n2_art2.pdf. Acesso em: 07 set 2025.
- FREIRE, M. D. Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 3, n. 2, 2009.
- HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. **A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas**. Revista HistedBR on-line, Campinas, 2006.

LEEDS, E. A sociedade civil e a segurança cidadã no Brasil: um relacionamento frágil, mas em evolução. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 7, n. 2, 2013.

LIMA, R. K. Direitos Civis, Estado de Direito e “Cultura Policial”: A Formação Policial em Questão. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, n. 41, p.241-256, 2003.

MILL, D. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MINAYO, M.C.S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, M. C.S.; SOUZA, E.R.; CONSTANTINO, P. (coordenadoras). **Missão Prevenir e Proteger: condições de vida, trabalho e saúde dos policiais militares do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

MIRAGLIA, P. “Existe uma demanda social pela violência policial”, diz pesquisadora. Entrevista com Yanilda María González. **Nexo**. 2 jul. 2017.

MORAN, J. **O que é educação a distância**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SALES, M. V. S.; NONATO, E. R. S. Educação a distância e currículo: hipertexto como perspectiva de flexibilidade e design pedagógico. **Revista e-curriculum**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 616-645, jun. 2019. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/34477>. Acesso em: 14 set 2025.

SALES, M. V. S.; NONATO, E. R. S. Educação superior pública a distância na Bahia: avanços e contradições. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 44, p. 109-130, jul./dez. 2015.

SOUZA, J. C. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância**. 2012. 305 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VASCONCELOS, F. T. R. **Segurança pública como direito social** [livro eletrônico]. Uma revisão bibliográfica e conceitual (2010-2022) / Francisco Thiago Rocha Vasconcelos; coordenação de Renato Sérgio de Lima; supervisor David Marques. 1. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

EXPEDIENTE

Edição 2025.2

CORPO EDITORIAL

RICARDO LEWANDOWSKI

Ministro da Justiça e Segurança Pública e Presidente da Revista

MÁRIO LUIZ SARRUBBO

Secretário Nacional de Segurança Pública e Secretário-Geral da Revista

MICHELE RAMOS

Diretora de Ensino e Pesquisa e Secretário-Adjunto

CAROLINA TABOADA

Coordenadora-Geral de Pesquisa

Comitê Executivo

POLIANA FERREIRA

Editora-Chefe

DANIELLE CADAN

Editora-Executiva

CRISTINA MARIA ZACKSESKI

Coordenadora de Publicação

EVANDRO DUARTE PIZA

Assistente de Publicação

Comitê Científico

Aiala Colares

Camila Caldeira Nunes Dias

Cláudia Cristina Ferreira Carvalho

Cláudio Beato

Carlos Frederico Monteiro Rosa

Daniel Edler Duarte

Edson Marcos Leal Soares Ramos

Élida Damasceno Braga

Franklin Epiphanio Gomes de Almeida

Gertrudes Dandolini

Ivone Freire Costa

João Paulo Martinelli

Joana Monteiro Leme

Jose Ignacio Cano Gestoso

Leandro Piquet

Marcelo Campos

Márcio Júlio da Silva Mattos

Marlene Inês Spaniol

Moacir Porfiro de Oliveira Júnior

Olinda Barcellos

Perla Alves Bento de Oliveira Costa; e

Terine Husek Coelho

Equipe Técnica

Erica Neves

Victor Alberto Oliveira

Pedro Paulo Alves

Gorette Lyra

Agatha Braga

Tiago Mota Dos Santos

Vitor Lages

Victor Martins

Rogério Bontempo



SECRETARIA NACIONAL DE
SEGURANÇA PÚBLICA

MINISTÉRIO DA
JUSTIÇA E
SEGURANÇA PÚBLICA

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO PÔVO BRASILEIRO