



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E CURRÍCULOS**

JOYCE DE OLIVEIRA BEZERRA

**O ENSINO POLICIAL E A FORMAÇÃO DE PRAÇAS NO CENTRO DE
FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DE
ALAGOAS:
UMA ANÁLISE CURRICULAR**

**MACEIÓ - AL
2025**

JOYCE DE OLIVEIRA BEZERRA

O ENSINO POLICIAL E A FORMAÇÃO DE PRAÇAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO
E APERFEIÇOAMENTO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS:
UMA ANÁLISE CURRICULAR

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de
Alagoas como requisito parcial para
obtenção do grau de doutora em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jailton de Souza Lira.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Myrtes Vieira do Nascimento CRB4/1680

B574e Bezerra, Joyce de Oliveira.

O ensino policial e a formação de praças no centro de formação e aperfeiçoamento de praças da Polícia Militar de Alagoas: uma análise curricular / Joyce de Oliveira Bezerra. – 2025.

212 f. : il. color.

Orientação: Jailton de Souza Lira

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2026.

Referências: f. 168-183.

Apêndice: f. 184-188.

Anexo: f. 189-212.

1. Policiais Militares de Alagoas. 2. Competência profissional. 3. Currículos e programas. 4. Curso de formação de praça. I. Título.

CDU: 377:351.74



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O ENSINO POLICIAL E A FORMAÇÃO DE PRAÇAS NO CFAP: UMA ANÁLISE CURRICULAR

JOYCE DE OLIVEIRA BEZERRA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de outubro de 2025.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
JAILTON DE SOUZA LIRA
Data: 04/11/2025 09:00:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jailton de Souza Lira – Universidade Federal de Alagoas,
Orientador



Documento assinado digitalmente
LANA LISIER DE LIMA PALMEIRA
Data: 05/11/2025 12:35:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lana Lisier de Lima Palmeira – Universidade Federal de Alagoas,
Avaliadora Interna



Documento assinado digitalmente
ELAINE CRISTINA PIMENTEL COSTA
Data: 07/11/2025 17:30:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elaine Cristina Pimentel Costa – Universidade Federal de Alagoas,
Avaliadora Interna



Documento assinado digitalmente
ANDREA DEPIERI DE ALBUQUERQUE REGINATO
Data: 04/11/2025 11:28:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andréa Depieri de Albuquerque Reginato – Universidade Federal de Sergipe,
Avaliadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente
MARCOS SANTANA DE SOUZA
Data: 04/11/2025 21:59:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcos Santana de Souza - Universidade Federal de Sergipe,
Avaliador Externo à Instituição

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda oportunidade de evolução e de crescimento intelectual que tem me concedido nesta existência e por me permitir chegar a mais esta conquista no campo acadêmico.

Aos meus queridos pais Rosane e Bezerra, por toda uma vida de dedicação afetiva e esforços materiais para que eu pudesse conquistar uma carreira e aspirações acadêmicas por meio da educação que me proporcionaram.

Ao meu amado esposo Vaubam por toda torcida, incentivo e compreensão durante as longas horas de escrita, nas quais abriu mão do nosso tempo juntos.

Ao meu orientador Jailton Lira por ter me escolhido como uma de suas orientandas, acompanhando-me desde o início desta jornada de quatro anos.

Aos meus colegas da Chefia de Ensino Integrado pelas injeções de ânimo quando tudo parecia tão incerto e distante de se concretizar.

À Universidade Federal de Alagoas, berço do amadurecimento de minha formação acadêmica desde a graduação, o mestrado e, agora, o doutorado. Gratidão pelo ensino público e de qualidade!

À minha ancestralidade feminina, especialmente nas pessoas das minhas avós maternas Alzira Maria e Maria Iracema e da minha bisavó Jasmelina, mulheres que não tiveram a oportunidade do letramento, mas que eram mananciais de amor e sabedoria que me serviram como base para ser forte sem perder a ternura.

Por fim, a todos aqueles que acreditam numa polícia mais humana e profissional e que trabalham diariamente com esse propósito, na certeza de que, dessa forma, salvarão vidas.

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (Paulo Freire, 1992, p.5).

RESUMO

Esta tese possui como temática central a análise do currículo adotado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas no Curso de Formação de Praças (CFP), responsável pela preparação dos novos soldados da PM alagoana. Para tanto, inicia-se o trabalho apontando os caminhos metodológicos da pesquisa, que adotou como método a análise de conteúdo para a interpretação dos grupos focais, aplicados a uma amostra de alunos do CFP em seus estágios iniciais de curso, com o fito de captar as expectativas sobre os conhecimentos a serem adquiridos na formação e as percepções trazidas por eles sobre direitos humanos; e outro grupo formado por soldados da Turma 2024 com o objetivo de mensurar as competências adquiridas durante o curso e em que medida a percepção de direitos humanos modificou-se ou não ao longo do percurso formativo, tendo em vista o caráter transversal da disciplina em questão e sua importância para a atividade policial. Em seguida, traça-se uma reflexão legislativa sobre o ensino policial militar, tanto em nível nacional quanto em nível local, e o quanto se avançou em termos de profissionalização da formação policial nas últimas décadas. Chega-se à temática dos currículos, tendo como principal referencial teórico Philippe Perrenoud por tratar do ensino por competências e por ser o autor amplamente referenciado na Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública, documento-base do projeto pedagógico que alicerça o Curso de Formação de Praças da PMAL. Realiza-se um estudo crítico sobre o ensino por competências e sua influência no projeto pedagógico do CFP e sobre a compreensão do termo transversalidade na Matriz Curricular Nacional. Por fim, são revelados os resultados dos relatos obtidos nas duas amostras dos grupos focais realizados: o primeiro com 10 participantes e o segundo, com 7 participantes, apresentando-se as categorias e unidades de registro obtidas a partir da análise das falas dos participantes e o arcabouço teórico sobre as temáticas reveladas pelas contribuições dos pesquisados. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de reformulações curriculares, de práticas pedagógicas e o incremento de atividades que fortaleçam o desenvolvimento das competências atitudinais nos futuros profissionais de segurança pública durante a formação inicial.

Palavras-chave: Curso de Formação de Praças; Polícia Militar de Alagoas; ensino por competências; Matriz Curricular Nacional.

ABSTRACT

This thesis focuses on the analysis of the curriculum adopted by the Center for Training and Improvement of Enlisted Personnel of the Military Police of Alagoas (Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas) in the Enlisted Personnel Training Course (Curso de Formação de Praças - CFP), which is responsible for preparing new soldiers of the Alagoas Military Police. To this end, the work begins by outlining the methodological approaches of the research, which adopted content analysis as the method for interpreting focus groups applied to a sample of CFP students in the initial stages of the course. This aimed to capture their expectations regarding the knowledge to be acquired during their training and their perceptions of human rights. Another focus group was conducted with soldiers from the 2024 class to measure the competencies acquired during the course and to what extent their perception of human rights changed or not throughout the training, considering the cross-cutting nature of this subject and its importance for police work. Subsequently, a legislative reflection on military police education is presented, both at the national and local levels, examining the progress made in terms of the professionalization of police training in recent decades. The discussion then moves to the theme of curricula, using Philippe Perrenoud as the main theoretical reference due to his work on competency-based education and his extensive citation in the National Curriculum Framework for Training Public Security Professionals (Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública), the foundational document of the pedagogical project underlying the Enlisted Personnel Training Course of the Alagoas Military Police (CFP da PMAL). A critical study is conducted on competency-based education and its influence on the CFP's pedagogical project, as well as on the understanding of the term "cross-cutting" in the National Curriculum Framework. Finally, the results from the accounts obtained in the two focus group samples are revealed: the first with 10 participants and the second with 07 participants. The categories and recording units obtained from the analysis of the participants' statements are presented, along with a theoretical framework on the themes revealed by the contributions of the research subjects. The research results indicate the need for curriculum reforms, changes in pedagogical practices, and the inclusion of activities that strengthen the development of attitudinal competencies in future public security professionals during their initial training.

Keywords: Staff Training Course; Alagoas Military Police; competence-based teaching; National Curricular Matrix.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Caminho Metodológico Da Pesquisa	15
1.2 Análise de conteúdo como base teórica interpretativa dos grupos focais aplicados	17
1.2.1 Descrição da fase de pré-análise	19
1.2.2 Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação	21
2 ANÁLISE LEGISLATIVA DO ENSINO POLICIAL MILITAR	23
2.1 Panorama legislativo nacional do ensino policial militar	23
2.2 Regramentos do ensino policial militar em Alagoas	31
3 CURRÍCULOS E FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR: PERRENOUD E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA PMAL	45
3.1 Compreendendo a importância do componente curricular para a formação policial militar	46
3.2 Contribuições teóricas de Philippe Perrenoud para a matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública	59
3.3 Proposta pedagógica do CFAP e o atendimento aos propósitos da profissão policial	70
3.4 O Fator transversalidade na matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública	75
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O GRUPO FOCAL EM AÇÃO	79
4.1 Construção e análise do primeiro grupo focal: roteiros e processos	79
4.2 Cenário da pesquisa: local, recursos e estratégias de conforto	79
4.3 Perfil dos participantes: uma turma atípica em formação policial	80
4.4 A voz da moderadora: neutralidade e facilitação do diálogo	83
4.5 Categorias e registros do primeiro grupo focal: entre controvérsias, expectativas de formação e senso comum	84
4.6 A visão dos já formados: o abismo entre o teórico e as vivências da prática profissional	119
4.7 Categorias e unidades de registro segundo do grupo focal: reflexões sobre direitos humanos e currículos	121
5 CONCLUSÕES	159
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	187
ANEXOS	192

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, com o tema *O ensino policial e a formação de praças no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas: uma análise curricular* possui, primeiramente, uma importância de cunho subjetivo: a pesquisadora é policial militar desde 2003 e atua como docente de disciplinas tanto na Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Mello, quanto no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PMAL desde o ano de 2010, destacando-se no tempo de exercício profissional os sete anos com os quais trabalhou com policiamento comunitário e mediação de conflitos e os quase nove anos atuando com ensino em segurança pública até os dias atuais.

A experiência docente revelou a necessidade de um estudo mais apurado e científico para identificar o perfil do ensino aplicado no que se considera o nascedouro da Polícia Militar, visto que os soldados compõem a base de execução da tropa. Tudo isso aliado à crença de que, através de um ensino voltado às necessidades profissionais reais enfrentadas pelos policiais depois de formados, teremos uma polícia mais técnica, menos arbitrária e mais cumpridora dos preceitos legais.

O objeto aqui analisado contempla um estudo sobre como o currículo adotado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas contempla ou prioriza determinadas competências em detrimento de outras, e se as competências priorizadas com maior carga horária são as mais demandadas no dia a dia das ocorrências atendidas pela Polícia Militar. Além disso, levou-se em conta a percepção dos futuros soldados, na condição de alunos, sobre os conhecimentos a serem adquiridos durante a formação e se serão suficientes para se sentirem aptos ao enfrentamento de situações reais, bem como a percepção de soldados recém-formados sobre os desafios enfrentados no dia a dia e sobre como o que foi visto durante a formação pode ser aplicado durante as ocorrências.

O ensino policial militar é um tema que vem sendo recentemente trabalhado nos bacharelados e pós-graduações, chamando atenção suas características específicas muitas vezes não evidenciadas em outros ambientes educacionais convencionais. Os cursos de formação militar são permeados por símbolos e tradições, tendo como pilares a hierarquia e a disciplina, mas ao mesmo tempo, precisam estar interligados ao presente, considerando as dinâmicas sociais, um dos

grandes desafios verificados.

Além disso, as práticas pedagógicas devem não apenas envolver discussões teóricas, como também proporcionar vivências que reproduzam ao máximo situações a serem enfrentadas na prática pelos alunos quando se tornarem profissionais de segurança pública. Tudo isso levando em consideração preceitos constitucionais que apontam para a formação de um policial menos reativo e mais voltado a práticas de aproximação comunitária e de preservação da vida. Lança-se, então, o paradigma do cumprimento prático de uma matriz curricular de âmbito nacional com o que realmente é efetivado nos centros de formação policial no Brasil e, mais precisamente, em Alagoas.

Sabe-se que o ensino militar possui particularidades que lhes são próprias e que não são encontradas nos ambientes educacionais convencionais: o preparo físico e a resistência a pressões sociais de toda ordem exigem práticas e técnicas educacionais voltadas à complexidade da profissão policial militar, que longe de ser uma ciência exata, lida com o imprevisível, com o inesperado, tal como a multiplicidade de perfis dos indivíduos na sociedade.

Há uma constante reprodução do discurso de que a formação seria um “teatro”, em que cada ator, desde o corpo pedagógico, docente e discente assumem papéis e simplesmente encenam situações que não condizem com a realidade a ser enfrentada no exercício profissional. Ou, que muito do repassado durante a fase de formação não seria aplicado nas ocorrências e nas situações cotidianas inerentes ao profissional de segurança pública.

Percebe-se que a formação policial militar primeiramente busca modificar o aluno, uniformizando padrões de vestimenta e aparência, num processo de despersonificação do sujeito, o que seria chamado por Goffman (1987, p. 27-39), de “mortificação do eu” sendo atribuído a cada indivíduo um nome de guerra bem como um número (unidade, dezena ou centena), pelo qual passa a ser chamado por seus superiores. Há uma incessante ação de correção de atitudes, criando-se dois mundos distintos: o mundo dos civis, do qual o futuro profissional foi captado, mas que já não deve integrá-lo por inteiro; e o mundo dos militares, com suas tradições e linguagens características. Essa relação dual fica evidenciada nas práticas que conduzem ao chamado espírito de corpo, através de situações propositalmente criadas para colocar à prova os recém-ingressados na instituição quanto à prevalência de interesses individuais ou coletivos.

A obra de Goffman (1987) refere-se a um estudo realizado em instituição psiquiátrica, mas acreditamos que também se aplicaria em alguma medida às instituições militares e a seus quartéis, visto estarmos tratando de uma célula estatal de natureza autoritária, pois essas imprimem em seus membros um código de conduta próprio e transformador de atitudes, que pode revelar as maiores virtudes do sujeito, despertando para a disciplina consciente e o compromisso sério com a causa da manutenção da ordem pública, como também trazer à tona os desejos mais doentios de violação da integridade física do outro que pertence ao “universo civil”, mediante práticas de abuso do exercício da força legalmente conferida pelo Estado, o que, por certo, não diz respeito ao desiderato para o qual o policial é formado.

A reflexão sobre o ensino policial militar conduz à necessidade da compreensão de como as diretrizes legais e curriculares emanadas tanto pelo Governo Federal, particularmente a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas, voltadas aos Profissionais de Segurança Pública atualizada em 2014, como pela Polícia Militar em âmbito estadual, a partir da Lei de Ensino de 2005 e o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças publicado em Boletim Geral Ostensivo da Instituição em 2023, são efetivamente colocados em prática. Todas as ações desenvolvidas no CFAP estão asseguradas e fundamentadas em dispositivos legais, porém a problemática surge quando saímos do âmbito do formalizado e nos direcionamos para a realidade das práticas formativas, em que se observa que ainda persiste a prevalência do militarismo em detrimento de uma formação que se volte a uma polícia centrada no trato com a sociedade.

Seguimos, baseando-se nas argumentações anteriores, a linha de pensamento de Begonchea *et al.* (2004) no que diz respeito a mudanças necessárias para a consolidação de uma polícia cidadã, como: mudanças nas políticas de qualificação profissional, o estreitamento das relações com a comunidade, o fortalecimento da mediação de conflitos dentro das forças policiais e o instrumental técnico e valorativo do uso da força e da arma de fogo. Essas considerações baseiam-se na constatação presente em estatísticas nas quais mais de 50% das intervenções policiais não dizem respeito à área tipicamente policial, mas a questões relacionadas a conflitos interpessoais (Begonchea *et al.*, 2004).

Essa transição passa, necessariamente, pela mudança de um modelo autoritário para um modelo baseado na argumentação (Begonchea, *et al.*, 2004).

Esse modelo certamente exige a concepção de um profissional muito mais preparado, pois deve ser capaz de sustentar suas ações em fundamentações técnicas e legais, e não num “cala a boca” provocado pela agressão física.

O despertar para a análise da efetividade da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Segurança Pública, traz à tona algumas questões norteadoras para esta pesquisa: (i) Que profissional o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças deseja formar para a sociedade por meio de suas práticas pedagógicas?; (ii) De que forma o projeto pedagógico do Curso de Formação de Praças (CFP) da Polícia Militar de Alagoas contempla as diretrizes da Matriz Curricular da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp); (iii) Os alunos do Curso de Formação de Praças percebem os propósitos contidos na Matriz Curricular da Senasp e tinham conhecimento de seus pressupostos básicos durante o curso?; (iv) Quais competências estão mais presentes no projeto pedagógico do CFP da PMAL?

A transição negociada entre diversos segmentos políticos da redemocratização no Brasil com o advento da Constituição Federal de 1988 e a definição de papéis das forças de segurança em seu artigo 144, mais comumente o papel da Polícia Militar no cenário de um Estado Democrático de Direito, obrigou o repensar as práticas pedagógicas e de disciplinas ofertadas nos diversos cursos de formação policial, tanto para oficiais (parcela de profissionais que assumem os cargos de comando da instituição), quanto para praças (grande maioria de profissionais que estão subordinados aos oficiais e considerados “elementos de execução”) no sentido de se ter policiais estaduais mais profissionais e preparados tecnicamente.

Nesta esteira, surgem iniciativas tanto em nível federal quanto em nível estadual para a promoção das adequações necessárias nas malhas curriculares e nas legislações locais capazes de contemplar essa nova realidade nas escolas de formação. Exemplo disso é a Matriz Curricular para Ações Formativas voltadas para os Profissionais da Segurança Pública, elaborada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), cuja última atualização foi de 2014, e a Lei de Ensino Estadual de 2005, voltada ao ensino militar tanto da PM quanto do Corpo de Bombeiros de Alagoas.

A hipótese básica da presente pesquisa, portanto, assenta-se na ideia de que, diante do papel conferido às forças de segurança pela Constituição Federal de 1988,

e da necessidade de adequação dos currículos das instituições militares, necessária se faz a demonstração de real aplicabilidade das inovações curriculares nas práticas pedagógicas adotadas pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas, que passou a centrar-se no desenvolvimento de competências.

Na esteira da conjectura central apresentada, decorrendo da fundamentação teórica e problematização inerentes à hipótese básica, surgem formulações hipotéticas de caráter secundário, as quais não se devem observar com menor atenção ou cuidado, na compreensão da leitura proposta e dos objetivos pretendidos pelo presente estudo:

- a) Historicamente, as polícias foram adquirindo novos papéis, de acordo com as necessidades impostas por cada momento político vivido por nosso país. Passaram de guarda de fronteiras a mantenedores da ordem nas cidades. Nos anos da década de 1960, serviu aos moldes ditatoriais, torturando, executando e mantendo uma velada ordem pautada no autoritarismo. Com a redemocratização e o advento da Constituição de 1988, houve uma quebra de paradigmas, exigindo mudanças institucionais e curriculares profundas no seio do ensino policial, no sentido de adequarem-se às exigências de uma polícia guardiã e promotora de direitos.
- b) Encontramos na Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas voltadas aos profissionais de Segurança Pública (Senasp, 2014), bem como na Lei de Ensino Estadual regulamentadora do Ensino Militar no âmbito da Polícia Militar de Alagoas e no Corpo de Bombeiros Militar de Alagoas e no projeto pedagógico do Curso de Formação de Praças da PMAL o arcabouço documental e jurídico que servirão de base para a presente pesquisa, mediante análise dos elementos fundamentais norteadores de cada um deles e os impactos institucionais na *práxis*.
- c) Considera-se que, nas últimas duas décadas, o ensino policial militar avançou positivamente, com a transversalidade dos direitos humanos nas malhas curriculares dos cursos de formação, como também com o maior nível de instrução e interesse de aperfeiçoamento dos profissionais que passaram a ingressar nas carreiras militares estaduais. Mas, as estatísticas ainda apontam a polícia como instituição legitimadora de práticas desiguais, discriminatórias e seletivas, não condizentes com o discurso humanitário e

legal de seus comandantes. Essa incongruência talvez tenha seu nascedouro na obscuridade de práticas ensinadas aos alunos durante o processo de formação profissional e legitimado nas ações rotineiras do exercício profissional, contrariando diretrizes curriculares nacionais e locais.

A temática escolhida como objeto de estudo pauta-se, essencialmente, em pressupostos teóricos da educação, porém também foram buscadas fontes nas ciências sociais e no direito, conferindo-lhe um caráter multidisciplinar. No eixo inicial, explica-se o percurso metodológico da pesquisa e o método escolhido para o tratamento dos dados obtidos através da pesquisa de campo: a análise de conteúdo. Logo após, na segunda seção, faz-se uma análise legislativa do ensino policial militar tanto no cenário nacional como em Alagoas, nosso objeto de pesquisa, revelando que a profissionalização do ensino policial é extremamente recente.

Na seção seguinte, é feita uma discussão teórica sobre a consolidação da importância dos currículos para a educação, contextualizando o ensino policial militar num esforço de compreensão da importância do componente curricular para a formação policial militar. Ainda na terceira seção, abordam-se as contribuições teóricas de Philippe Perrenoud contidas no arcabouço da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública, sem deixar de tecer as devidas críticas à teoria das competências desenvolvida por ele e que possui pontos controversos debatidos por teóricos da educação.

Adentra-se à proposta pedagógica atual do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas, concatenando ao atendimento dos propósitos da profissão policial militar. Encerrando a terceira seção, debate-se o fator da transversalidade na Matriz Curricular Nacional, enaltecendo a transversalidade dos direitos humanos que permeia as demais disciplinas do CFP.

Por fim, na quarta seção, expõem-se os resultados obtidos com a aplicação dos grupos focais durante a pesquisa de campo realizada nas dependências da Secretaria de Segurança Pública junto a 17 participantes divididos da seguinte forma: um primeiro grupo focal, formado por 10 alunos nas primeiras semanas de formação e 7 soldados formados na última turma de 2024. O método escolhido foi aplicado em um total de três dias seguindo quatro roteiros de perguntas utilizados pela moderadora para estimular as participações. Os temas debatidos versaram sobre currículos e projeto político pedagógico do Curso de Formação de Praças da

PMAL; percepções sobre direitos humanos em sentido *lato* e em relação à profissão policial militar e competências profissionais.

A pesquisa foi devidamente submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Alagoas, sob o número de aprovação CAAE 81692524.2.0000.5013. Englobou pessoas de ambos os gêneros e diferentes faixas etárias, a partir dos 18 anos de idade.

Objetivou-se, portanto, neste estudo:

- 1 Levantar os pressupostos legislativos em âmbito nacional e local que servem como sustentáculo para o ensino policial militar, mais precisamente a formação policial militar;
- 2 Compreender a importância da construção dos currículos para a formação policial militar e as implicações disso nas práticas pedagógicas;
- 3 Identificar os elementos caracterizadores do ensino por competências, tendo por referencial teórico Philippe Perrenoud, tecendo críticas que consideramos pertinentes;
- 4 Investigar se o ensino por competências faz-se presente no atual projeto pedagógico do Curso de Formação de Praças da Polícia Militar de Alagoas;
- 5 Enfatizar a importância do fator da transversalidade dos direitos humanos nas práticas pedagógicas relacionadas à segurança pública;
- 6 Verificar se as competências contempladas no projeto pedagógico do Curso de Formação de Praças da PMAL têm sido capazes de formar profissionais aptos aos desafios policiais do dia a dia.

A pesquisa teve uma natureza qualitativa por envolver aplicação do método de grupo focal com coleta de participações verbais em áudio e posterior transcrição das falas; leitura exaustiva das contribuições para elaboração das categorias e unidades de registro à luz da análise de conteúdo, cujo principal expoente teórico é Laurence Bardin (1977) e transposição dos trechos condizentes com os propósitos da pesquisa com observações críticas da pesquisadora e sustentáculo científico em autores e fontes legislativas coerentes e consagradas.

Consideramos que esta pesquisa revela um caráter inovador, haja vista a escassez de trabalhos que abordem as questões relacionadas à formação pedagógica no ambiente militar teoricamente fabricante de sujeitos uniformes e apenas executores de ordens superiores. Sabemos, no entanto, que a complexidade

cada vez maior dos grupos sociais e os diferentes desvios presentes nesse convívio coletivo exigem outro formato de policial, capaz de respostas rápidas e satisfatórias dentro de um contexto democrático.

1.1 Caminho metodológico da pesquisa

Apesar de toda tradição e historicidade que fundamentam e legitimam a criação e a permanência da Polícia Militar no cotidiano brasileiro, entende-se que a instituição foco deste trabalho passou e passa por adequações para continuar atuando no seio social, e este aspecto de adaptabilidade só pode ser melhor explicado com base na dialética muito bem conceituada por Engels e transcrita na obra de Marconi e Lakatos (2003, p. 101), alicerçada na ideia fundamental de um mundo como um complexo de coisas inacabadas, “mas como um complexo de processos em que as coisas, na aparência estáveis [...]”, passam por uma mudança ininterrupta de devir e decadência, em que, finalmente, apesar de todos os insucessos aparentes e retrocessos momentâneos, “um desenvolvimento progressivo acaba por se fazer hoje”.

Isso significa que a instituição policial, apesar da forte presença de normas e rituais que a conferem um traço de rigidez, ao mesmo tempo sente a necessidade de apresentar-se flexível para que seja capaz de sobreviver às mudanças evolutivas da sociedade, continuando a ser um mecanismo de controle indispensável no modelo econômico atual.

Ressalta-se que a pesquisa desenvolvida apresenta-se, metodologicamente, com predominância explicativa, pois o levantamento dos referenciais teóricos, documentos institucionais, bem como a pesquisa de campo com a amostra de alunos de soldado da Polícia Militar de Alagoas, contribuirão para “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2002, p. 43). Intentou-se uma imersão nas entrelinhas contidas nas respostas dadas aos questionamentos pelos sujeitos, para além das barreiras criadas pelos formalismos próprios do mundo militar para adentrar nos reais propósitos e práticas da formação profissional inicial acontecida no CFAP.

Como mencionado, as ações desenvolvidas no âmbito do CFAP são subsidiadas por alguma política norteadora. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a respeito dos documentos que elucidam o ensino militar

no ambiente da PMAL.

A concepção materialista da história idealizada por Marx e Engels nos traz uma estrutura social e de Estado decorrentes do modo de vida dos indivíduos, reproduzindo o que são realmente, condicionados em alguns aspectos por limitações e condições materiais independentes de sua vontade (Marx; Engels, 2009). Os pensadores tão amplamente conhecidos ilustram a defesa de que o indivíduo é um ser histórico e as condições materiais postas não são estáticas e podem ser modificadas pelos homens de forma negativa ou positiva.

Nessa perspectiva, concebemos a polícia como um elemento integrante e a serviço do Estado, mandatária do uso legítimo da força, mas apesar disso, um organismo dinâmico, mesmo com toda simbologia e carga de tradicionalismo que lhes são inerentes. As forças policiais sempre necessitaram, ao longo da história, se reinventar para atender exatamente às dinâmicas plurais da própria sociedade.

Sendo os homens produtores de suas ideias e representações, mas ao mesmo tempo influenciados pelas condições produtivas e materiais postas (Marx; Engels, 2009), pretendemos desvendar o “ser real” dos comportamentos dos policiais militares submetidos ao processo de formação no CFAP. E o método que se adequa ao contexto histórico influenciando as falas e atitudes dos indivíduos é a análise de conteúdo. Os referenciais teóricos, que servirão como base para a descrição das etapas metodológicas percorridas para o tratamento dos dados, são as obras de Bardin (1977) e Franco (2021).

Seguindo esse raciocínio, Franco (2021, p. 36), ao tratar da análise de conteúdo, dialoga que a vida é resultado de “longo, conflitivo e complexo processo histórico e social”. Ressalta que, para o entendimento de situações do cotidiano, precisa-se levar em conta o ambiente, as interações pessoais e institucionais em que acontecem.

Metodologicamente, nossa pesquisa apresenta-se com predominância qualitativa, pois, assim como afirma Neves (1996, p. 2), os pesquisadores preocupam-se principalmente “com o processo social do que com a estrutura social”. Isso significa que os dados coletados e as falas dos pesquisados refletirão o meio social e o contexto histórico em que vivem, corroborando as observações anteriores quanto à análise de conteúdo.

A pesquisa qualitativa constitui-se, portanto, como um apanhado de diversas técnicas de interpretação, com o objetivo de descrever e decodificar os elementos de uma ordenação complexa de significados (Neves, 1996).

Sobre a abordagem qualitativa, Bardin (1977, p. 21) assegura o seguinte:

[...] Na análise qualitativa, o que serve de informação é a *frequência* (grifo da autora) com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração.

Em outro trecho da mesma obra, Bardin (1977), ao tratar de estatística qualitativa, expõe a cientificidade dessa abordagem metodológica ao destacar o papel da frequência com que as palavras aparecem nos dados analisados e sobre como a estatística qualitativa vem, ao longo dos anos, construindo parâmetros precisos de tratamento das informações, auxiliando no que a autora chama de índices. Essas afirmações de Bardin (1977) só confirmam a cientificidade da pesquisa qualitativa tanto quanto a pesquisa quantitativa, de cunho mais matemático e positivista.

1.2 Análise de conteúdo como base teórica interpretativa dos grupos focais aplicados

Entende-se por grupo focal “[...] entrevistas em grupo, cujo foco principal reside na interação do grupo, e não no mero intercâmbio de perguntas e respostas entre o pesquisador e os integrantes do grupo” (Marques; Rocha, 2006, p. 1); as autoras ressaltam, ainda, que este método proporciona interação de grupo e *insights* para criação de dados para análises posteriores.

Em outra passagem, Marques e Rocha (2006, p. 6, grifo das autoras) enaltecem a capacidade do método em “*recriar situações de conversação cotidiana*”, dentro da perspectiva de intercâmbio de experiências, argumentações e opiniões sobre determinado assunto.

Concordamos com esse posicionamento, pois a configuração em grupo fortalece o encorajamento para a fala e revela nuances que individualmente o entrevistado não se sentiria à vontade para relatar. Nesse sentido, Gatti (2005) expõe argumentos comparativos entre o uso de questionários como método de pesquisa em relação ao grupo focal, argumentando as vantagens deste em relação

ao primeiro: amplitude ao expor ideias e perspectivas; respostas mais completas; checagem da lógica contida nas respostas.

Além disso, e com muita propriedade, Gatti (2005, p. 11) lista tantos outros fatores que fazem do grupo focal uma importante ferramenta para a pesquisa científica em ciências humanas, tais como: compreensão de práticas corriqueiras; “[...] conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum [...]”.

O detalhamento sobre como se deu a realização concreta do grupo focal será mostrada em seção própria deste trabalho. O método adotado como base de nossa pesquisa de campo foi análise de conteúdo alicerçada nas obras de Bardin (1977) e Franco (2021).

A análise de conteúdo, nos dizeres de Bardin (1977, p. 42), constitui-se em “técnicas de análise de comunicações” com vistas à obtenção, por estratégias sistemáticas e claras de exposição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos concernentes às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Neste sentido, é preciso destacar o ponto de partida da análise de conteúdo: as mensagens, que, nos dizeres de Franco (2021, p. 12), “expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”.

A autora ressalta a relação entre a prática social e histórica da humanidade que se materializa via linguagem. No caso de nossa pesquisa, elaboraram-se roteiros contendo perguntas para guiar os diálogos durante aplicação dos grupos focais, a uma amostra de 17 participantes, divididos em dois grupos: o primeiro composto por alunos em formação no Curso de Formação de Praças, e o segundo, composto por soldados da turma 2024.

O método em comento passou a ser muito utilizado nas ciências sociais, na psicologia e, mais recentemente, na educação, por permitir uma margem maior de interpretações, sem fugir do cientificismo, ao estabelecer todo o percurso metodológico a ser seguido pelo pesquisador que pretenda utilizá-lo.

No caso de nossa pesquisa, proporcionou ricos relatos das vivências de recém-ingressos no Curso de Formação de Praças e de policiais recém-formados

apontando expectativas, no caso dos primeiros, ampla visão crítica sobre os processos formativos, no caso do segundo grupo, e percepções sobre direitos humanos que nos ajudam a compreender um recorte da própria sociedade sobre o assunto na visão dos nossos policiais. Tivemos acesso aos dados através de provocações realizadas através de processos abertos via Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e pelo contato com colegas que, solicitamente e reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido, facilitaram o acesso a informações de suma importância para o estabelecimento dos contatos iniciais com os pesquisados. A seguir, passamos a descrever as fases de pré-análise percorridas pela pesquisa de campo.

1.2.1 Descrição da fase de pré-análise

A etapa de pré-análise é fundamental na metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977). Nesta fase, realiza-se uma leitura flutuante do material a ser analisado, com o objetivo de obter uma visão geral do *corpus* e identificar os principais temas e padrões. Como a própria autora especifica, é uma fase inicial com três pressupostos principais: escolha do documento para submissão à análise; elaboração das hipóteses, dos objetivos e a formulação de indicadores que alicercem a interpretação final (Bardin, 1977). Esta fase obedece a algumas ações já descritas, bem como a princípios norteadores como veremos a seguir.

A leitura flutuante do material inclui organizar o material a ser submetido à análise de conteúdo. No caso deste trabalho, após aplicação dos grupos focais, procedeu-se à escuta do material gravado, acompanhando todas as falas também transcritas para conferência e captação das primeiras impressões e auxiliar na construção das hipóteses e dos objetivos de maneira sistematizada. O exercício da escuta concentrada e focada no método escolhido também se fez necessária para a elaboração das categorias e das unidades de registro a serem construídas.

Logo após, procedeu-se à escolha dos documentos. No nosso caso, foram elaborados quatro roteiros, com perguntas relacionadas a currículos, práticas pedagógicas aplicadas durante o Curso de Formação de Praças e sobre as percepções dos participantes sobre direitos humanos, aplicados a dois grupos focais distintos. Neste ínterim, é preciso que o pesquisador atente para as regras que envolvem esta escolha: Regra da exaustividade, cujas premissas são:

- 1 “Análise minuciosa de todos os elementos contidos nas respostas, sem selecionar este ou aquele item e deixando de lado algum fator contido no documento escolhido” (Bardin, 1977, p. 97).
- 2 Regra da representatividade, que versa sobre a necessidade de amostra significativa para validação e credibilidade dos dados coletados. Isto se comprova a partir da participação de dez pessoas no primeiro grupo e sete no segundo grupo. A premissa foi observada, também, na reflexão de padrões discursivos recorrentes.
- 3 A regra da homogeneidade não há que se discutir, pois as pesquisas focaram unicamente na formação policial e por tratar-se de *corpus* único, mediante transcrição de grupo focal, com variedade interna de vozes.
- 4 Por fim, obedeceu-se à regra de pertinência (Bardin, 1977), pois a pesquisa de campo prestou-se a objetivos condizentes com os estudos levantados nesta tese, alinhada com o objetivo de apontar categorias sobre eficácia do currículo e compreensão das percepções sobre direitos humanos na atividade policial.

Quanto à construção das hipóteses e dos objetivos, Bardin (1977, p. 98) esclarece que, em relação às primeiras, deve ser pensada afirmação provisória para submissão à verificação de confirmação ou informação. Já os objetivos traçam a finalidade geral a que a pesquisa se propõe.

No que diz respeito às hipóteses de nossa pesquisa, construímos as seguintes afirmações prévias:

- 1 Hipótese 1: Aos alunos recém-ingressados no Curso de Formação de Praças da PMAL não foram repassados os pressupostos pedagógicos elementares a serem atingidos durante a formação.
- 2 Hipótese 2: O conhecimento dos alunos recém-ingressados no Curso de Formação de Praças da PMAL sobre direitos humanos baseia-se predominantemente nos pressupostos teóricos aprendidos para o ingresso na PM via concurso ou no senso comum.
- 3 Hipótese 3: Os soldados recrutas sentem-se parcialmente preparados para enfrentar os desafios profissionais do dia a dia com os conhecimentos adquiridos durante o curso.

- 4 Hipótese 4: A percepção sobre direitos humanos dos soldados recrutas modificou-se a partir dos conhecimentos adquiridos durante a formação e em que medida esta percepção apresenta-se equivocada ou não.

Os temas principais enfocados nos dois grupos focais aplicados foram relacionados à Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública, ao projeto político pedagógico do curso e à percepção sobre direitos humanos, visto ser a disciplina transversal que deve permear todas as demais áreas do conhecimento.

Com relação ao objetivo da análise, temos:

- Analisar a influência da Matriz Curricular Nacional nas disciplinas ministradas durante o Curso de Formação de Praças da PMAL e a observância da transversalidade dos direitos humanos nas disciplinas que compõem o projeto pedagógico do curso.

Quanto à preparação do material (Bardin, 1977), as falas obtidas durante a pesquisa foram gravadas e transcritas com auxílio de aplicativo próprio e armazenada em arquivo em nuvem. O material será mantido dessa forma por um período mínimo de 5 cinco anos, conforme estabelece o artigo 28, inciso IV, da Resolução CNS 510/2016.

1.2.2 Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Para comprovação das hipóteses levantadas nesta pesquisa, os dados foram detalhados em seção própria a partir da análise interpretativa com que eles apareceram nas respostas gravadas durante os grupos focais. Seguindo as etapas do método escolhido, primeiramente procedemos à codificação que, conforme Bardin (1977, p. 103), nada mais é do que a transformação dos dados brutos do texto, “por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto”.

A partir disso, elaboramos as unidades de registro, categorizando-as para agrupamento das respostas conforme identificação com apenas uma das unidades construídas, para depois serem definidas as categorias. Sobre a unidade de registro, Bardin (1977) nos esclarece que é a base para a categorização e contagem

frequencial. Escolhemos como unidade de registro os conjuntos de palavras transformados em temas, como: percepção sobre direitos humanos na formação policial, deficiências na prática pedagógica, gestão e estrutura do curso dentre outras.

Finalmente, após a definição das unidades de registro, foram definidas as categorias de análise, que, conforme Bardin (1977, p. 117), tem por finalidade “reunir um grupo de elementos, como, unidades de registro, em virtude das afinidades apresentadas pelos elementos reunidos”. Seguiremos as qualidades pertinentes a esta fase, tais como: “a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade” (Bardin, 197, p. 120).

2 ANÁLISE LEGISLATIVA DO ENSINO POLICIAL MILITAR

2.1 Panorama legislativo nacional do ensino policial militar

Para melhor compreensão da regulamentação que norteia o Curso de Formação de Praças da PMAL, faz-se necessária análise do escopo legislativo do ensino militar no Brasil e em Alagoas. Iniciamos pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a qual apenas informa o seguinte sobre o ensino militar: “Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). Restou claro que, diante das especificidades próprias do ensino militar, o qual prepara o indivíduo para o desempenho profissional de uma atividade com risco de morte, monopólio do uso da força, pronto-atendimento e *stress* constantes, o legislador quis deixar a cargo das próprias instituições militares a formação de seus homens e mulheres, assim tem sido feito na Polícia Militar de Alagoas (PMAL) que, de forma autônoma, planeja, elabora e executa cursos de formação e aperfeiçoamento em instituições de ensino próprias, localizadas em um único local físico, o que facilita a comunicação entre o diretor de Ensino, Instrução e Pesquisa, o comandante da Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Mello, onde são formados os oficiais que exercerão os cargos gerenciais da PMAL e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), formador das praças responsáveis pelos cargos de auxílio gerencial e execução operacional.

Partindo do estudo das legislações editadas pela União, importante legislação entrou em vigor em 2018: a Lei nº 13.675 que disciplina; a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, também conhecida como a Lei do Sistema Único de Segurança Pública (Susp). Esta lei, além de fomentar a integração entre os entes elencados no artigo 144 da Constituição Federal, destaca elementos relevantes quanto ao ensino e pesquisa em segurança pública.

As primeiras iniciativas para consolidação e aprovação da Lei do Susp começaram com a discussão e a aprovação do Projeto de Lei nº 1937/07, fruto de elaboração do Poder Executivo, sofrendo alterações e transformando-se no Projeto de Lei nº 3734/12, que propôs a criação do que hoje se consolidou como Sistema

Nacional de Estatísticas de Segurança Pública e Justiça Criminal (Sinesp) (Brasil, 2012).

É preciso, no entanto, para compreender a ação motivadora para a criação de um mecanismo unificador na Segurança Pública Brasileira, avaliar as políticas de segurança pública experimentadas até então e o contexto social vivido em grande parte do país entre as décadas de 1980 e 1990. O período destacado não apresentou avanço em políticas públicas de segurança capazes de concretizar o alinhamento das polícias com a proposta cidadã da Constituição Federal de 1988: “[...] Persistiram violações de direitos humanos, calcadas em uma cultura do uso de práticas violentas manifestadas tanto no comportamento de grupos da sociedade civil quanto no dos agentes da ordem pública” (Madeira; Rodrigues, 2015, p. 7).

Para romper com essa realidade, marcada pelos altos índices criminais do período, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), elabora-se o primeiro Plano Nacional de Segurança Pública e a Secretaria de Planejamento de Ações Nacionais é criada, transformando-se mais tarde na Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) (Madeira; Rodrigues, 2015). Até então, não havia diretrizes gerais sobre a formação educacional para humanização das ações. A preocupação voltava-se ao aparelhamento e à inauguração de prédios.

Soares (2007) destaca que este primeiro plano foi desengavetado com o episódio do sequestro do ônibus 174 no Rio de Janeiro, após a enorme repercussão nacional e cobranças no sentido de se construir uma agenda séria para a segurança pública, sendo aprovado uma semana depois do ocorrido. Ato contínuo, criou-se nesta mesma época a Secretaria Nacional de Direitos Humanos e elaborou-se o primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos. Carecia a esta primeira iniciativa o estabelecimento claro de “metas e de critérios, métodos e mecanismos de avaliação e monitoramento” (Soares, 2007, p. 84).

As iniciativas de aperfeiçoamento intelectual e profissional dos policiais são muito recentes, com aporte crescente de recursos nos últimos 30 anos, o que é ínfimo se compararmos com o tempo de existência da PMAL, por exemplo, fundada em fevereiro de 1832.

No primeiro governo do presidente Lula, em 2002, o Plano Nacional de Segurança Pública foi remodelado, com ampla participação de estudiosos, especialistas e profissionais da área que participaram de sua formulação. Uma das

agendas fundamentais que só se consolidou em 2018 foi a normatização do Susp (Sistema Único de Segurança Pública) e a desconstitucionalização das polícias que, por questões políticas, nunca saiu do papel (Soares, 2007).

Com vistas a avançar no eixo de capacitação e aperfeiçoamento profissional, o Governo Federal institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), em 2007, com a edição da Lei nº 11.530/2007. A implementação do Pronasci até hoje é responsável pela promoção do aperfeiçoamento profissional de milhares de policiais militares e outros profissionais da segurança pública, tanto nas previsões de valorização profissional quanto no incentivo financeiro à realização de estudos, pesquisas e pós-graduações *latu sensu* e *stricto sensu* em temáticas cruciais para a segurança pública.

Porém, conforme Soares (2007), a menção ao Susp se dá de maneira rasa, e a inclusão de muitos ministérios na concretização das ações dificultou a execução de algumas políticas importantes. Dois grandes méritos são mencionados pelo autor: a valorização da segurança pública municipal através de políticas preventivas e a junção de valores até então antagônicos, como: direitos humanos e eficiência policial e prevenção e repressão qualificada.

Cada vez mais, a sociedade passou a cobrar um modelo de polícia menos truculento e mais profissional. Neste sentido, a União assume o protagonismo da mudança e elaboram-se propostas legislativas para a padronização mínima das polícias, consolidando-se definitivamente em 2018, com a Lei nº 13.675, já mencionada.

O site institucional do Governo Federal endossa que a Lei do Susp cria um alicerce pautado na uniformidade para a segurança pública em termos nacionais, pois a partir dela ações, operações e estruturas de segurança pública nos três níveis federativos passaram a ser cada vez mais integradas e compartilhadas (MJSP, 2023). Em termos de ensino na segurança pública, a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos profissionais de Segurança Pública também fez parte desse pacote de mudanças com vistas à unificação das forças de segurança brasileiras.

Com relação à Lei do Susp, primeiro destaque a ser feito é o do art. 5º, que trata das diretrizes da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS). O inciso VI traz o seguinte direcionamento: “Formação e capacitação continuada e qualificada dos profissionais de segurança pública, em consonância com a matriz curricular nacional” (Brasil, 2018). Ou seja, no caso do nosso objeto de

atenção, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas deve pautar os seus projetos pedagógicos e malhas curriculares na matriz curricular nacional, o que já é feito, conforme veremos ao longo desta tese. De antemão, podemos afirmar que a matriz curricular consolidou a partir dela o profissionalismo na escolha das disciplinas e das competências a serem desenvolvidas pelo futuro profissional de segurança pública.

O art. 6º, inciso XI, propõe, dentre outros, o estímulo à “[...] padronização da formação, da capacitação e da qualificação dos profissionais de segurança pública [...]” (Brasil, 2018), isto nos âmbitos federal, estadual e municipal. A Lei do Susp foi estabelecida com o forte propósito de integrar os entes da segurança pública e isto inclui a formação em espaços e compartilhamento de disciplinas de forma integrada entre forças diversas do Susp, como forma de estreitar os laços entre as diferentes carreiras que colaboram para o completo ciclo de elucidação de crimes e desordens. Acredita-se que, quando há uma vivência desde a formação, um compreende melhor a atividade do outro e, quando estiverem já na atuação profissional, já terão o diálogo e o acesso aberto quanto à realização do ciclo completo de polícia (atividade ostensiva e atividade judiciária trabalhando juntas e com eficiência).

Solidificando ainda mais o viés da interação, alguns Estados da Federação, como Ceará, com a Academia Estadual de Segurança Pública, e Pernambuco, com a Academia Integrada de Defesa Social são responsáveis pela formação inicial e continuada dos profissionais subordinados à Secretaria de Segurança Pública ou de Defesa Social.

É preciso pontuar o fato de que, ao longo de toda a Lei nº 13.675, há um forte incentivo às atividades ligadas ao prevencionismo, policiamento de proximidade e mediação de conflitos, havendo diretiva no art. 24, inciso V, no que tange ao incentivo de inclusão de disciplinas relacionadas à prevenção da violência nos componentes curriculares do ensino em segurança pública. Neste sentido, investigaremos a presença de disciplinas desta natureza no projeto pedagógico do Curso de Formação de Praças do CFAP.

Uma das metas estabelecidas para acompanhamento e avaliação da PNSPDS, incluída no art. 25, inciso II, é o apoio à educação “qualificada, continuada e integrada”. As atividades de segurança pública, especialmente as desempenhadas por policiais militares, requerem extremo preparo técnico e constante, pois, sem dúvidas, a manutenção do sistema democrático depende da força policial para

continuar e, com ele, todas as atividades cotidianas dos indivíduos em sociedade. A responsabilidade para lidar com conflitos, com desordens e com crimes em que há sempre a probabilidade do uso de armamentos com potencial letal é enorme.

Ademais, a Lei do Susp reserva um capítulo inteiro à capacitação e à valorização profissional, no qual um dos programas do Sistema Integrado de Educação e Valorização Profissional (Sievap) é a matriz curricular nacional (Brasil, 2018). O artigo 39 deste mesmo capítulo VII trata especificamente da matriz curricular nacional. Em seu escopo, encontramos de forma sintética, a constituição da matriz, como ponto de partida teórico, metodológico e avaliativo para as diretrizes educacionais voltadas aos integrantes da segurança pública e defesa social, de observância obrigatória na execução das atividades formativas de “ingresso, aperfeiçoamento, atualização, capacitação e especialização na área de segurança pública e defesa social, nas modalidades presencial e à distância” [...] (Brasil, 2018).

Pela leitura do regramento supracitado, há o imperativo de observância da matriz ao utilizar-se o verbo “deverá” nas atividades de formação profissional como é o caso da formação de soldados no CFAP. Se ainda existia alguma dúvida quanto ao caráter norteador das práticas pedagógico-metodológicas conferidas à matriz, o artigo 39 trata de suplantar qualquer questionamento em sentido contrário.

Os parágrafos 1º e 2º do artigo 39 reforçam a ideia do escopo já mencionado e realçam a presença principiológica dos direitos humanos e da andragogia, que em conceituação encontrada em Martins (2013, p. 145), equivale à “ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender”, ou seja, busca-se o melhor caminho para chegar-se ao conhecimento, ao aprendizado. O ensino para adultos exige a observância de práticas metodológicas capazes de fazer o aprendiz enxergar sentidos concretos na teoria e nas simulações transmitidas em sala de aula. Caso contrário, o conhecimento perde-se ali mesmo no momento da primeira interação professor-aluno.

Outro importante componente legislativo nacional a ser estudado é a Lei nº 14.751, de 12/12/2023 (Lei Orgânica Nacional das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios). Essa legislação aprovada recentemente elenca dispositivos relacionados ao ensino militar que merecem destaque.

O artigo 5º, que trata das competências das Polícias Militares dos Estados, atribui no inciso XIV como responsabilidade das polícias militares o recrutamento,

seleção e formação dos integrantes militares para o desenvolvimento das ações de ensino, extensão e pesquisa de natureza permanente, objetivando a educação continuada e o burilamento das atividades, por intermédio do sistema de ensino militar desenvolvido em estabelecimentos próprios ou instituições similares, mediante convênios, parcerias ou outros instrumentos formais previstos em lei (Brasil, 2023).

Nesse sentido, a Polícia Militar de Alagoas possui um complexo educacional onde funcionam a Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Mello, que forma e capacita militares no nível do oficialato, responsáveis pelas funções de comando e gestão na PMAL; e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, que forma e capacita as praças responsáveis pelas atividades de execução da corporação.

Esta diretiva segue o mesmo direcionamento do já disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reservando às próprias instituições militares a incumbência de formar seus profissionais, bem como as posteriores ações educacionais de natureza continuada com vistas ao aperfeiçoamento das técnicas e conhecimentos da atividade policial. Ao mesmo tempo em que o ensino militar é exclusivo dos próprios estabelecimentos de ensino militares, existe a possibilidade de parcerias e convênios com instituições públicas quanto às disciplinas não relacionadas diretamente com a atividade policial, como é o caso de: direito penal, direitos humanos e outras de caráter mais teórico.

Nesta senda, a Secretaria de Segurança Pública de Alagoas firmou Termo de Cooperação Técnica nº 0003/2022, no formato juridicamente conhecido como guarda-chuva, com a Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), mediante abertura do Processo Administrativo nº 4104-00000001321/2021, com vigência até 2027, abrindo possibilidades de contratação de docentes de instituições de ensino superior para a instrutoria de disciplina jurídicas e não relacionadas diretamente com a atividade técnico-profissional da polícia. Outro ponto positivo presente no termo é que os diplomas de conclusão saem cancelados pela Instituição de Ensino Superior, que firmou o acordo com o estabelecimento de ensino militar e que este instrumento normativo pode ser utilizado não apenas pela Polícia Militar, como pelas forças de segurança pública ligadas estruturalmente à Secretaria de Estado da Segurança Pública de Alagoas.

O artigo 8º veda, em seu parágrafo único, a “cooperação para formação e treinamento de natureza militar para as instituições civis”. Uma leitura desatenta

dessa proibição pode parecer contraditória quanto à realização de convênios e parcerias permitidas no artigo 5º, tratado anteriormente. O proibitivo é válido para as disciplinas do projeto pedagógico relacionadas diretamente ao militarismo e àquelas ligadas à atividade finalística da polícia, como: tiro policial, policiamento ostensivo geral, ordem unida¹, dentre outras, que devem ser ministradas pelos próprios militares.

O artigo 16, trata ao longo de todos os incisos e parágrafos, sobre o sistema de ensino militar, desde os cursos de formação até os cursos de especialização obrigatórios para a ascensão na carreira e, no escopo inicial, deixa claro que as próprias instituições militares manterão sistema próprio de ensino, podendo ofertar cursos com equivalência à graduação e à pós-graduação *latu e stricto sensu*, desde que atenda aos requisitos do Ministério da Educação. Merece destaque o inciso II, alínea “a” do dispositivo relacionado à formação de praças, listando a previsão do curso de formação de praças (CFP), tendo como público-alvo os aprovados em concurso público, com *status* de aluno-soldado. A formação os habilita à promoção e à graduação de soldado, conforme a lei.

No caso da formação inicial em Alagoas, o curso de formação de praças garante a promoção à graduação de soldado, fazendo com que o recém-ingresso inicie efetivamente as suas atividades profissionais de natureza administrativa e operacional e configura-se como condição para que possa galgar as futuras promoções a cabo e a sargento, o que é observado por nós como um ponto a ser melhorado, pois o profissional geralmente chega à graduação de sargento em média com dez anos de carreira. Isso significa que o militar pode passar cerca de dez anos sem fazer cursos de caráter obrigatório, o que pode impactar na qualidade da prestação dos serviços desempenhados por ele, caso não esteja comprometido em acompanhar as mudanças operacionais e legislativas inerentes à carreira policial.

A lei orgânica em comento trata da formação inicial de praças como requisito para ascensão à graduação de soldado e menciona claramente a forma de ingresso já consagrada e alinhada à Constituição Federal de 1988, concurso público. As instituições militares devem observar o parágrafo 3º quanto à carga horária mínima em seus projetos pedagógicos.

¹ Na disciplina de ordem unida, o aluno aprende os movimentos marciais da marcha em tropa e a obediência a comandos de corneta utilizados em desfiles militares.

No caso do Curso de Formação de Praças, em seu projeto pedagógico mais atual, publicado em 2023, temos a carga horária total de 1887 horas-aulas, incluídos os elementos extracurriculares, distribuídas em 60 semanais e 12 horas-aulas diárias. O CFP, conforme a Lei nº 6.568, de 6 de janeiro de 2005, artigo 3º, inciso IV, alínea a.1, classifica o curso como grau médio profissionalizante.

As legislações nacionais demonstram que, apesar de as polícias militares brasileiras serem instituições seculares, e isso inclui a PM de Alagoas, as evoluções quanto ao ensino continuado e obrigatório são muito recentes, intensificadas nos últimos 30 (trinta) anos. A matriz curricular nacional, então datada de 2014, significou um salto em qualidade na elaboração dos projetos pedagógicos, currículos e planos de disciplinas, além de garantir uniformização do que deve ser contemplado nas formações em todo o Brasil.

Os esforços legislativos também estão voltados ao alinhamento dos conteúdos ministrados à Constituição Federal de 1988, ao mencionarem expressamente os aspectos de prevenção, aproximação com a comunidade e não apenas os elementos disciplinares técnicos igualmente importantes, mas que, isolados, não contemplam o amadurecimento das competências atitudinais tão essenciais ao profissional de segurança pública que lida cotidianamente com pessoas em situação de conflito ou perigo.

Trazendo para a realidade local, o ensino militar em Alagoas profissionalizou-se após a Constituição de 1988, e a comprovação disso é que a primeira turma de oficiais formada no estado data de 1992, ou seja, a Academia de Polícia Militar possui pouco mais de 30 anos de funcionamento. Já o CFAP, data da década de 1960, criado sob a denominação de Companhia Escola, transformando-se mais tarde no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (Teles, 2010). Ainda assim, vemos que os processos de profissionalização do ensino continuado de formação e aperfeiçoamento na PMAL são muito recentes e adquiriram um salto de qualidade com as exigências constitucionais e a edição de diretrizes federais de caráter geral, que obrigaram as polícias a voltarem o olhar educacional para padrões pedagógicos baseados em alicerces científicos.

Seguindo tal orientação nacional, Alagoas aprovou legislações regulamentadoras do ensino militar estadual, que foram evoluindo com o passar dos anos. Pode-se dizer que a linha do tempo de nossa análise legislativa inicia-se em 1992, com a Lei nº 5.332, de 10 de abril de 1992, depois modificada em 1995 e

1996, respectivamente, e revogada por completo pela atual Lei de Ensino de 2005, como veremos a seguir.

2.2 Regramentos do ensino policial militar em Alagoas

Iniciando o regramento jurídico local referente ao ensino militar, temos que a Lei nº 5.332, em seu artigo 2º, elenca todos os cursos do chamado “Sistema de Ensino Policial Militar”, complementado depois de forma considerável pela Lei nº 5.884, de 02 de dezembro de 1996. Ao que parece, todos os cursos ofertados pelas Corporações militares (Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar) estavam contidos na Lei de Ensino dessa época, sofrendo sensível compactação na atual Lei de Ensino nº 6.568, de 06 de janeiro de 2005:

Art. 2º O Sistema de Ensino Militar abrangerá os seguintes Cursos e Estágios: I - Cursos Militares ao nível de Oficiais: a) Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares (CFO/PM); b) Curso de Formação de Oficiais Bombeiros Militares (CFO/BM); c) Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais Policiais Militares (CAO/PM); d) Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais Bombeiros Militares (CAO/BM); e) Curso Superior de Polícia (CSP); f) Curso Superior de Bombeiros (CSB); g) Curso de Habilitação de Oficiais Policiais Militares (CHO/PM); h) Curso de Habilitação de Oficiais Bombeiros Militares (CHO/BM); i) Estágio de Adaptação de Oficiais Policiais Militares (EAO/PM); j) Estágio de Adaptação de Oficiais Bombeiros Militares (EAO/BM); k) Curso e Estágio de Especialização e Treinamento para Oficiais Combatentes Policiais Militares; l) Curso e Estágio de Especialização e Treinamento para Oficiais Bombeiros Militares; m) Curso e Estágio de Especialização e Treinamento para Oficiais de Administração ou Especialistas Policiais Militares; e n) Curso e Estágio de Especialização e Treinamento para Oficiais de Administração ou Especialistas Bombeiros Militares. II - Cursos e Estágios Militares ao nível de Praças: a) Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos Policiais Militares (CAS/PM); b) Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos Bombeiros Militares (CAS/BM); c) Curso de Formação de Praças Policiais Militares (CFP/PM); d) Curso de Formação de Praças Bombeiros Militares (CFP/BM); e) Curso de Formação Complementar para Praças Policiais Militares (CFCP/PM); f) Curso de Formação Complementar para Praças Bombeiros Militares (CFCP/BM); g) Curso e Estágio de Especialização e Treinamento para Praças. III - Cursos de Ensino Básico: a) Cursos de Ensino Fundamental; e b) Cursos de Ensino Médio (Alagoas, 2005).

A atual Lei de Ensino, datada de 2005, tratou apenas do gênero do que atualmente compõe o Sistema de Ensino Militar, categorizando-o como: cursos, estágios e treinamentos, o que, em nossa opinião, tornou a lei mais fluida e objetiva, sem comprometer os aspectos fundamentais a serem considerados. Nessa linha, o enxugamento da lei deve-se ao fato de, com o passar dos anos, ter surgido gama incontável de cursos nas mais diversas áreas de atuação, tanto na atividade policial

militar como na atuação bombeiro militar, não sendo possível elencar todos os cursos que poderão ser ofertados pelo Sistema de Ensino Militar.

O Curso de Formação de Praças Policiais Militares (CFP) nem sempre teve essa nomenclatura: na Lei nº 5.332, de 1992, a denominação conferida à formação dos futuros soldados da PMAL era Curso de Formação de Soldados (CFSd); já na Lei nº 5.884, de 1996, a nomenclatura era Curso de Formação de Soldados Combatentes (CFSdPM). Importante salientar que a vigente Lei de Ensino de 2005 equipara, em seu artigo 17, inciso II, o Curso de Formação de Praças ao extinto Curso de Formação de Sargentos, ou seja, o CFP habilita a praça à graduação de sargento, aspecto já comentado anteriormente, sem passar por nenhuma ação de educação continuada obrigatória nesse interregno. A lei em comento traz no artigo 10 os requisitos para a convocação de candidatos ao Curso de Formação de Praças ligado às condições de edital e realização das etapas de exames médicos e de aptidão física.

Além disso, encontramos no mesmo artigo parágrafo 1º, os objetivos a serem alcançados pelo Curso de Formação de Praças, como, por exemplo, desenvolvimento de hábitos indispensáveis ao bom desenvolvimento da função policial militar ou bombeiro militar; adequação do caráter e do físico às exigências próprias da atuação profissional; fortalecimento das crenças em valores democráticos, legislativos, jurídicos e ligados à ordem; amor à profissão; desenvolvimento de aptidões como: controle emocional; observância dos direitos humanos e capacidade de tomar decisões; proporcionar ao militar, através da habilitação ao final do curso, a possibilidade de ascensão profissional até a graduação de terceiro sargento (Alagoas, 2005).

Os objetivos elencados acima expressam a importância do repasse de valores e conhecimentos técnico-teóricos ao desempenho da função policial militar, trazendo expressões repetidas de forma massiva durante a formação, como: “espírito de corpo”, para referir-se à importância da ajuda mútua durante o desempenho do desiderato policial, especialmente por ser um ofício que envolve risco da própria vida, em que a união entre os componentes da guarnição será determinante para a preservação da vida de todos em episódios envolvendo resistências com uso de armas de fogo.

Há durante a formação, uma vigilância coletiva constante dentro da própria turma contra atitudes individualistas e desviantes de colegas que criam um código

ético de convivência que envolve camaradagem, empatia e solidariedade. Atividades grupais são planejadas durante o curso com o intuito de desenvolver o espírito da partilha, do auxílio, diante das limitações apresentadas por algum membro, para que atitudes colaborativas sejam lembradas e exercitadas depois de formados. Claro que não há como assegurar mudanças de caráter em menos de um ano de formação, pois o soldado/aluno já vem com personalidade e carga de valores consolidados. O físico é trabalhado em disciplinas, como: treinamento físico militar, defesa pessoal, policiamento ostensivo geral e em marchas administrativas programadas ao longo do curso.

Quanto ao fortalecimento dos preceitos democráticos, do direito e das leis, remete aos valores da justiça e da ordem. O CFP contempla, neste sentido, diversas disciplinas de natureza jurídica, como: direito penal, direito penal militar, normas e regulamentos institucionais e direitos humanos, esta de natureza transversal.

É preciso ainda pontuar, a respeito da enorme gama de valores e atitudes que a lei direciona como missão a ser cumprida pelos formadores durante o CFP, como: amor à profissão, controle emocional e capacidade de tomar decisões. O questionamento que fazemos é se, durante o curto período de formação que dura entre nove e 12 meses pode haver o despertar para mudanças de traços de personalidade e de caráter adquiridos ao longo da vida.

Consideramos que muitos dos objetivos traçados pela lei são utópicos e incapazes de serem alcançados apenas durante o período da formação. Afinal, o sujeito quando ingressa em uma instituição, traz consigo as influências recebidas da família, da escola e do meio social em que vive, e todo este plexo de interações moldam a personalidade e a forma de agir do indivíduo. Isso explica o porquê de haver desvios de conduta mesmo com todos os esforços no sentido de contemplar disciplinas e conhecimentos relacionados à ética, cumprimento das leis e observância de procedimentos humanizados durante o curso de formação.

No que tange à capacidade de tomar decisões, Monjardet (2003) assevera que a natureza desta habilidade presente na profissão policial envolve o elemento autonomia para definir a tarefa considerada eminentemente policial e a distribuição das tarefas leva em consideração delegações provenientes de critérios hierárquicos, técnicos e da própria lógica profissional. A capacidade de tomar decisões também estaria ligada à forma como as atividades policiais seriam executadas.

O autor inclui outro valor imbrincado na decisão, que seria a gradiente de liberdade do policial para o desempenho de tarefas com procedimentos determinados pela instituição policial ou pela lei e outras executadas por cada um de maneira diversa por ausência de regramento. Isso geraria internamente, e sob a vigilância da sociedade, o debate sobre o limiar das regras estabelecidas para o agir policial e o caráter subjetivo das decisões adotadas durante uma ocorrência.

De maneira inovadora, em comparação a outras instituições militares e para a época em que foi aprovada, a Lei de Ensino no artigo 12 estabelece a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Cidadania e Direitos Humanos em todos os cursos mencionados na lei, abrangendo praticamente todos os cursos ofertados pelo sistema de ensino militar de Alagoas ainda hoje.

Percebe-se, pela trajetória histórica brasileira, que o sustentáculo para a inclusão do ensino de direitos humanos não só na segurança pública, mas no sistema educacional desde o ensino fundamental ao médio, provém da própria Constituição Federal de 1988. Ao consagrar a prevalência dos direitos humanos como princípio regente das relações internacionais do Brasil no artigo 4º e dispor, ao longo de seu texto sobre direitos fundamentais como a educação, firma-se nova era de prestações sociais estatais. E a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, no fim da década de 1990, a segurança pública começa a ser tratada sob o viés do planejamento estratégico, traçando-se o primeiro Plano Nacional de Segurança Pública, já mencionado e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), este último com sua primeira versão finalizada em 1996.

No campo da segurança pública, o artigo 144, dispõe sobre a necessidade de polícias alinhadas aos valores constitucionais basilares de respeito aos direitos do cidadão e maior participação popular nas questões relacionadas ao agir da polícia exigindo reconfiguração de currículos e discursos pautados agora em pilares humanísticos, muito embora na prática, ainda ocorram violações a direitos inegociáveis.

Aliado a isso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reservou espaço específico para a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e o PNEDH remete justamente ao dispositivo constitucional mencionado aqui. Para alicerçar a importância da matéria direitos humanos na esfera da segurança pública, o plano evoca princípios como: “dignidade, respeito à diversidade, da solidariedade e da afirmação da democracia” (Brasília, 2018, p. 33).

Este último princípio destacado é evocado em diversos momentos do plano, lembrando-se da importância da capacitação dos profissionais de segurança para a chancela da democracia.

Um trecho merece destaque na íntegra para que possamos, posteriormente, tecer as devidas considerações a respeito:

O fomento e o subsídio ao processo de formação dos (as) profissionais da segurança pública na perspectiva dos princípios democráticos devem garantir a transversalização de eixos e áreas temáticas dos direitos humanos, conforme o modelo da Matriz Curricular Nacional de Segurança Pública (Brasília, 2018, p. 34).

Percebe-se que o PNEDH está alinhado às diretivas e aos princípios presentes na Matriz Curricular Nacional quanto à transversalidade dos direitos humanos e sua presença diuturna nas temáticas a serem abordadas com os profissionais da segurança pública. Isto provavelmente porque a manutenção dos processos democráticos em diversas esferas garante a preservação do modelo de Estado adotado pelo Brasil em sua Constituição Federal. A partir de premissas básicas, o PNEDH desdobra diversas ações programáticas a serem desenvolvidas pelas instituições de segurança pública que contemplem, em termos gerais, o apoio, a criação e o fortalecimento de ações na formação, no campo da educação continuada e da pesquisa que contemple a reflexão e o debate sobre direitos humanos.

Outros importantes documentos que representaram avanços significativos quanto a políticas públicas relacionadas a direitos humanos no Brasil são os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) 1, 2 e 3. Contextualizando a elaboração e iniciativa do primeiro PNDH, como podemos encontrar no escopo do próprio documento, foi fruto de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, mais especificamente na Conferência Mundial de Direitos Humanos ocorrida em Viena em 1993 (PNDH-1, 1996). O Brasil, através do Governo Federal, precisava apresentar algo substancial para cumprir o previsto na Declaração e Programa de Ação de Viena. Esta primeira informação denota um fenômeno recorrente quando se trata de matérias e políticas de direitos humanos: elas não surgem por iniciativa espontânea dos entes federativos em regra, sendo impulsionadas por recomendações ou compromissos assumidos no cenário internacional, após a verificação de repetidas violações por ausência de equipamentos que promovam dignidade aos cidadãos, ou por abusos cometidos por agentes estatais contra a

pessoa humana. Foi assim com os PNHDs e com a Lei Maria da Penha, a título exemplificativo.

Partindo-se para uma averiguação mais direcionada aos conteúdos trabalhados nesta tese, encontramos alguns itens no PNDH-1 relacionados à educação em direitos humanos para policiais – no eixo de Proteção do direito à vida, no tópico “Segurança das pessoas”, como meta de curto prazo, identificamos a meta para “incluir nos cursos das academias de polícia matéria específica sobre direitos humanos” (PNDH-1, 1996, p. 10-11).

Alagoas segue essa diretiva em cursos militares ofertados tanto na Polícia Militar quanto no Corpo de Bombeiros Militar, como veremos a seguir. O outro compromisso do PNDH-1 quanto à educação em direitos humanos para policiais, encontra-se no eixo “Conscientização e Mobilização pelos Direitos Humanos”, como ação a ser desencadeada em curto prazo, qual seja: “Apoiar programas de informação, educação e treinamento de direitos humanos para profissionais de direito, **policiais** (grifo nosso), [...] para aumentar a capacidade de proteção e promoção dos direitos humanos na sociedade brasileira” (PNDH-1, 1996, p. 36).

Já o PNDH-2, publicado em 2002, foi fruto de reformulação do PNDH-1, deu-se por ocasião da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos no ano de 1999, com ampla participação de segmentos da sociedade civil na elaboração deste segundo documento (PNDH-2, 2002). Neste segundo programa, encontraremos apenas uma ação direcionada à educação em direitos humanos para as forças policiais, na ação 502, no eixo “Inserção nos Sistemas Internacionais de Proteção”, para: “Estimular a cooperação internacional na área da educação e treinamento de forças policiais e capacitação de operadores do direito” (PNDH-2, 2002, p. 33). A presença tímida do tema “educação em direitos humanos” para as forças policiais foi aperfeiçoado e ampliado no PNDH-3, que apresenta estrutura, eixos e ações bem mais amadurecidas e aprofundadas, se comparadas com os dois planos anteriores.

Para reformulação, aprofundamento e atualização dos compromissos pactuados nos Programas Nacionais de Direitos Humanos anteriores, o Governo Federal promoveu a 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos em 2006, compilando ainda, propostas construídas em mais de 50 conferências pelo país desde 2003, sobre temas relacionados a direitos fundamentais e proteção de grupos vulnerabilizados (PNDH- 3, 2009).

No que se refere à educação em direitos humanos, o PNDH-3 reserva eixo orientador específico para tratar sobre o tema, intitulado: “Educação e Cultura em Direitos Humanos”; subdividido em objetivos estratégicos e ações programáticas específicas com indicação dos entes responsáveis pela efetivação e eventuais parceiros. Cinco diretrizes norteiam as ações elencadas, a saber:

Diretriz 18 - Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos; Diretriz 19 - Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; Diretriz 20-“Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; Diretriz 21 - Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e Diretriz 22 - Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação de uma cultura em Direitos Humanos (PNDH-3, 2009, p. 151-160).

Destacamos dois valores centrais nas diretrizes mencionadas: democracia e cultura em direitos humanos. Não há como promover direitos humanos sem que haja espaços de exercício das liberdades fundamentais, tampouco sem que os princípios basilares dos direitos humanos sejam compreendidos, internalizados e exercitados a partir de mudanças cotidianas de atitudes.

Apesar de estarmos tratando, nesta subseção, do aparato legislativo de Alagoas quanto ao ensino, consideramos importante trazer essa contextualização da obrigatoriedade da disciplina “Direitos humanos” na Lei de Ensino Militar para que haja a devida compreensão do contexto histórico que pode ter influenciado a inclusão desta obrigatoriedade nos cursos promovidos pela Polícia Militar e pelo Corpo de Bombeiros Militar de Alagoas à época. Além das transformações e normativos federais, é preciso lembrar que dois anos antes da Lei de Ensino ser aprovada, 2005, o Centro de Gerenciamento de Crises e Direitos Humanos da PMAL havia conquistado o Prêmio Nacional de Direitos Humanos (2003), o que também pode ter influenciado politicamente o dispositivo em comento.

Conforme a atual Lei de Ensino, o Curso de Formação de Praças possui *status* de “grau médio profissionalizante” (Art. 3, inc. IV, alínea a). O *status* de nível superior ficou reservado ao Curso de Formação de Oficiais, devido à longa duração e carga horária. A Lei 6.568 de 2005 detalha outras informações norteadoras sobre o CFP, em seu artigo 10, inciso II, alínea “b”, listando os requisitos para ingressar no Curso de Formação de Praças, sendo o primeiro deles a aprovação em concurso público para candidatos que tenham concluído o ensino médio; boa condição de saúde e aptidão física e social; convocação pela Polícia Militar, seguindo a ordem de

classificação obtida no exame intelectual, conforme previsão de vagas a serem preenchidas (Alagoas, 2005). O artigo em epígrafe detalha a forma de ingresso na PMAL e posterior matrícula no Curso de Formação de Praças que se dá mediante aprovação em concurso público, teste de aptidão física, comprovação de boa saúde através da apresentação de bateria de exames médicos.

O último edital para concurso público para vagas de soldado combatente foi publicado em 2021, para o preenchimento de mil vagas. As etapas do certame contemplaram prova objetiva; teste de aptidão física; avaliação médica das condições físicas e mentais; avaliação psicológica; comprovação documental e investigação social e exame toxicológico, etapas de caráter eliminatório descritas no item 1.2 do edital Cebraspe, banca contratada para o concurso. Além disso, foram exigidos requisitos, como: altura mínima de 1,65m para homens e 1,60m para mulheres e bons antecedentes, comprovados por meio de certidões de nada consta.

As exigências de cunho psicológico e físico estão atreladas à multiplicidade e, ao mesmo tempo, à complexidade da profissão policial, profissão esta que, segundo Reiner (2004), enfrenta o “perigo” do meio policial, um perigo diferente das demais profissões, dada a imprevisibilidade resultante do enfrentamento com outros indivíduos durante as situações em que é convocado a agir. Em outras profissões com perigo inerente, os riscos ocupacionais podem ser listados com mais facilidade.

Quanto aos requisitos físicos observados como critério para o ingresso e incentivados ao longo da carreira, De Souza *et al.* (2022) em artigo sobre a importância da aptidão física para o desempenho da atividade policial, visto ser exigido do policial adequada preparação física para suportar o peso do equipamento obrigatório, como colete balístico e armamento e captura de infratores da lei em fuga, por exemplo. Por isso, também, se estabelece limite de idade para o ingresso – até 30 anos – bem como boa saúde.

Tratando-se de legislações exclusivamente voltadas ao CFAP, tem-se o Decreto Estadual nº 1818 de 2 de abril de 2004, publicado no Boletim Geral Ostensivo nº 063, de 06 de abril de 2004, aprovando o Regulamento do CFAP. O Regulamento, em termos gerais, elenca as atribuições do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente pertencentes ao CFAP, detalhando competências, cursos que funcionarão de forma regular, alguns conceitos importantes, documentos de planejamento das atividades pedagógicas, composição de comissões, dentre outros.

Em seu artigo primeiro, encontramos a missão do CFAP: “[...] formar, aperfeiçoar, habilitar e especializar graduados e soldados da Corporação através de cursos e estágios.” (Alagoas, 2004). Uma primeira lacuna observada é que o regulamento em questão não detalha os conceitos trazidos no artigo citado, havendo a necessidade de buscar outras fontes para entender cada um dos verbetes empregados na missão. Encontramos a maioria dos significados dos verbos encontrados na missão do CFAP na Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro, mais precisamente em seu artigo 6º:

I - formação, que assegura a qualificação inicial, básica para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções de menor complexidade em cada segmento da carreira militar, e a prestação do serviço militar inicial e suas prorrogações;

II - graduação, que qualifica em profissões de nível superior, com ou sem correspondentes civis, para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções militares;

III - especialização, que qualifica para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções que exijam conhecimentos e práticas especializadas;

[...]

V - aperfeiçoamento, que atualiza e amplia conhecimentos obtidos com a formação ou a graduação, necessários para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções de maior complexidade (Brasil, 1999).

Contextualizando os conceitos acima, que se enquadram perfeitamente aos propósitos do Regimento Interno do CFAP, podemos dizer que apenas os incisos I e V dos citados são proporcionados pelo CFAP, pois graduação e especialização são ofertadas pela Academia de Polícia Militar, encarregada da formação e especialização dos oficiais da PM. Cabe destacar que o termo **formação** (grifo nosso) no caso do CFAP serve para designar a qualificação inicial dos futuros soldados da PM, que, segundo o art. 27 do Estatuto dos Policiais Militares de Alagoas, os cabos e soldados seriam essencialmente elementos de execução (Alagoas, 1992), e o aperfeiçoamento, refere-se às praças que chegaram à graduação de sargento e retornam aos bancos escolares para relembrem e adquirirem novos conhecimentos. Diante do perfil do ingressante na PMAL atualmente, em sua maioria com curso superior completo, apesar de o último concurso exigir apenas a conclusão do ensino médio, consideramos limitante o

enquadramento legal do Estatuto dos Policiais Militares de Alagoas quando descreve o soldado como elemento de execução. Esse tipo de concepção restrita acaba encobrindo a gama incontável de atividades desempenhadas durante a carreira policial, que exige também do soldado sob comando tomada de decisão grupal e individual, que determinará o cumprimento exitoso de determinadas missões administrativas e operacionais.

O artigo 2º, por sua vez, estabelece o objetivo da formação no CFAP, qual seja: “Desenvolver e aprimorar no policial militar atributos morais e profissionais indispensáveis ao perfeito desempenho das atividades da Corporação” (Alagoas, 2004). Os verbos “desenvolver” e “aprimorar” denotam que os tais “atributos morais” não serão adquiridos durante a formação policial, mas já são qualidades ou características trazidas pelo indivíduo para dentro da instituição policial, sofrendo um processo de lapidação ao ingressar nas fileiras da PM.

Entendemos que os referidos atributos morais estão ligados a valores, como: honestidade, ética profissional, compromisso e respeito à hierarquia e à disciplina, afinal, estamos tratando de uma profissão cuja presença é diuturna e profundamente marcada por uma cultura no sentido de missão, um trabalho diferenciado dos demais pelo sentimento de propósito de salvaguarda dos “[...] fracos contra os predadores” (Reiner, 2004, p. 136). Este sentimento, segundo o autor, cria no corpo de policiais o “mito da indispensabilidade da polícia” como um trabalho essencial para a própria existência da sociedade (Reiner, 2004, p. 137).

A Seção I do Decreto 1818 de 2004, em seus artigos 7, 8 e 9, trata da composição de Conselho de Ensino e da Comissão Permanente de Ensino. Destaque para o papel deste último dentro da temática dos estudos aqui levantados, competindo a ela, por exemplo, a emissão de pareceres sobre assuntos ligados à parte pedagógica, livros, regulamentos, manuais e textos oriundos do corpo docente, antes que os ponham em prática em sala de aula; construção de propostas de modificação da legislação interna e de modificações pedagógicas e/ou curriculares (Alagoas, 2004).

Tal comissão, formada por quatro membros militares dentre o corpo pedagógico e docente do CFAP e um membro civil do corpo docente, desempenha conforme este regulamento, relevância considerável quanto a mudanças que refletirão sobre materiais didáticos a serem utilizados durante a formação,

funcionamento das dinâmicas internas do curso e as mudanças pedagógicas e curriculares.

É certo que, nos tempos atuais, o principal norte pedagógico seguido pelo CFAP é a Matriz Curricular para Ações Formativas dos Profissionais da Segurança Pública como guia a ser seguido pelas escolas de formação em âmbito nacional, mas como cada região brasileira, dadas as dimensões continentais de nosso país, vive realidades distintas, é de suma importância a previsão de comissão capaz de propor mudanças e evoluções pedagógicas adequadas à realidade local, considerando os potenciais e as limitações da PM de Alagoas.

Conceitos importantes à melhor dinâmica estrutural da atividade docente do CFAP são encontrados no art. 14 do Decreto 1818, as figuras do instrutor, professor e monitor. O instrutor seria o “§ 1º Instrutor é o Oficial da Polícia Militar ou das Forças Armadas, possuidor de especialização que o habilite ao ensino da disciplina” (Alagoas, 2004). Percebe-se que o *status* de instrutor é privativo de oficiais, e o outro dado no texto merecedor de destaque, é não se mencionar a necessidade de diploma de graduação, talvez pelo fato de o Curso de Formação de Oficiais possuir o *status* de graduação para todos os efeitos legais, remetendo-se à “especialização”. Como no âmbito militar existem especializações e cursos técnico-profissionais em áreas afins, o termo remete a estes significados. Na prática, hoje, os editais exigem para determinadas disciplinas como as jurídicas, por exemplo, o diploma de graduação em direito do oficial, pois se entende ser uma área científica específica.

Já o parágrafo seguinte descreve o conceito de “professor”, como sendo “o docente civil, portador de curso de graduação ou pós-graduação que o habilite para o exercício da função”. Conforme vemos, o termo professor é utilizado para se referir a todo profissional do corpo docente do CFAP que não seja militar. Aqui, o legislador aponta a necessidade do diploma acadêmico para ministrar disciplinas no CFAP. Por fim, no art. 14, parágrafos 3º e 4º, encontramos o termo “monitor”, como um auxiliar das categorias mencionadas anteriormente, função esta reservada a cabos e soldados, pois no parágrafo 4º, o decreto prevê a possibilidade de o subtenente ou sargento, portadores de diploma de graduação ou formação técnica especializada, poderem ser designados como instrutores (Alagoas, 2004).

O termo monitor, a nosso ver, deveria ser excluído do artigo ora analisado, pois denota claramente inferiorização da praça que dá aula em relação ao oficial, como se não tivesse autonomia para ministrar aulas sozinho, só adquirindo essa

autonomia quando na graduação de sargento ou subtenente. Isso também tem implicações financeiras, pois o valor da hora-aula paga ao oficial instrutor é superior à hora-aula paga ao monitor.

Além disso, percebe-se a forte presença de estruturas hierárquicas na composição do ensino formativo militar, em que a posição ocupada na pirâmide hierárquica é requisito primordial para que o militar seja enquadrado na condição de instrutor ou monitor. A Polícia Militar de Alagoas, nas últimas décadas, tem recebido em seus quadros profissionais muitos na condição de soldados (graduação que se encontra na base da estrutura hierárquica) com excelente formação acadêmica e que poderiam dar contributo significativo na formação dos futuros profissionais aprovados em concurso público. É preciso abrir ampla reflexão sobre vantagens e dissabores de certas barreiras operativas ao ensino, chanceladas em instrumentos legislativos com vistas à adequação à realidade atual.

O Título II do Decreto em epígrafe relaciona os cursos e estágios previstos para o CFAP, porém observamos a necessidade de atualização legislativa, pois identificamos cursos que já não existem, ou que foram reformulados com outra configuração e nomenclatura. Exemplo disso é o disposto no artigo 18, inciso III, letras “b” e “c”, com previsão do “Curso de Formação de Cabos” (CFC) e “Curso de Formação de Soldados” (CFSd), respectivamente.

Nesse sentido, houve uma reformulação dos dois cursos que foram condensados em apenas um, com a nomenclatura Curso de Formação de Praças (CFP). Atualmente, o CFP habilita o candidato selecionado através de concurso público à graduação inicial de soldado, habilitando-o às promoções de cabo e sargento. Em suma, este profissional só é convocado a participar de aperfeiçoamento obrigatório quando na graduação de sargento, em meados da carreira que dura em média 30 anos. Entendemos que esta mudança apresenta aspectos positivos e negativos: positivos quanto à economia de recursos estatais em despendar meios humanos e materiais para manter o militar em sala de aula, além de não haver o afastamento desse profissional das atividades administrativas e operacionais da PM. Os aspectos negativos, que a nosso ver trazem prejuízos em médio e longo prazo na prestação de serviços à sociedade, residem no fato de o militar passar longo período longe da sala de aula e de instruções relacionadas ao desempenho operacional como tipo policial, técnicas policiais militares e atualizações jurídicas, algo já comentado nesta tese.

O Capítulo V do Regulamento do CFAP versa sobre os currículos e os métodos e processos de ensino, subdividido em duas seções. Quanto aos currículos, a primeira parte elenca os componentes dele de forma bastante sucinta, a saber: I – objetivos gerais; II – rol de disciplinas e respectiva carga horária; e III – objetivos particulares de cada disciplina (Art. 51). O artigo seguinte apenas estabelece a cadeia hierárquica de aprovação dos currículos aprovados em última instância pelo Comandante-Geral da Polícia Militar. Com a aprovação e difusão da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública em 2014, as instituições de ensino militar passaram a elaborar e publicar planos de cursos e projetos pedagógicos pautados nas diretrizes nacionais que trazem uma riqueza pedagógica e conceitual ausente até então.

O detalhamento da Matriz acabou incorporando o tema da Seção II do Decreto, relacionando os Métodos e Processos de Ensino no CFAP, pois traz os pilares dos conceitos, habilidades e atitudes, presentes numa linguagem mais simplista no Decreto que impõe a observância da teoria aliada à prática.

Por fim, merece destaque o Artigo 54 e seguintes do Regulamento do CFAP sob o Capítulo VI: Do planejamento do Ensino, o qual traz em seu corpo rol de documentações de natureza pedagógica para que as atividades de ensino sejam realizadas de forma programada e sistematizada. O Artigo 56 destaca quais devem ser os itens contidos em um plano de disciplina, exigido geralmente dos instrutores quando convocados para ministrar disciplina no CFAP e inseridos no Sistema Siseducar da Polícia Militar, ferramenta educacional de ensino para inserção de documentos, frequências, conteúdos e atividades virtuais. Basicamente, apenas o Plano de Ensino é cobrado do docente, dentre a relação de documentos contidos no artigo 54 (Plano de Curso ou Estágio; Plano de Unidade Didática; Plano de Matéria e Plano de Aula). O Plano de Curso fica a cargo da equipe técnica do CFAP e é publicado em Boletim Geral Ostensivo para conhecimento de todos da PM.

Em suma, verificamos que o Regulamento do CFAP preocupou-se em delegar funções e delimitar atribuições nos diferentes escalões da PM, estabelecer conceitos relacionados ao caráter educacional dos cursos de formação e aprimoramento e elaboração de documentos que conferem tecnicismo ao planejamento das ações. Como é fruto de Decreto do ano de 2004, carece de atualização e alguns ritos procedimentais já não são efetivamente aplicados pelo CFAP, como: a exigência de todos os documentos pedagógicos que seriam de

responsabilidade do futuro docente ou instrutor; a rígida observância dos materiais pedagógicos e recursos didáticos utilizados pelo corpo docente durante a formação dos futuros soldados, pois como o corpo profissional daquela unidade escolar é reduzido para acompanhar de perto todos os processos pedagógicos e curriculares empregados para conseguir formar cerca de mil soldados, tomando-se por base o último concurso, a uniformização de ações, orientações e fiscalização dos processos ficam comprometidos.

A seguir, faremos ampla discussão dos aspectos relacionados ao currículo trabalhado no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas, tendo como autor base Phillipe Perrenoud.

3 CURRÍCULOS E FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR: PERRENOUD E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA PMAL

A discussão sobre currículos é fundamental para a compreensão do tipo de formação, ao menos formal, adotada pelo ensino policial militar alagoano, e que tipo de preparação a PM deseja ofertar aos novos integrantes de uma instituição secular que vem recebendo cada vez mais pessoas qualificadas do ponto de vista acadêmico e críticas do ponto de vista social.

As polícias militares adotam em seus cursos de formação, tanto para oficiais quanto para praças, a Matriz Curricular para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública do ano 2014, cuja base conceitual e estrutural encontra-se em Phillipe Perrenoud (2002), idealizador da Teoria das Competências na educação, considerado um modelo adequado aos objetivos da educação profissional, cujo produto final, neste caso, é a formação de policiais militares. O autor suíço apresenta uma proposta curricular que privilegia o “agir” sem desmerecer o papel fundamental do caráter conceitual dos conteúdos. Ao mesmo tempo, verificar-se-á que o conceito de competências transposto para a pedagogia é alvo de muitas críticas, não sendo totalmente aceito por motivos que serão expostos.

A PMAL segue a tendência e a recomendação nacional ao adotar como parâmetro dos currículos de seus cursos de formação de oficiais e praças a Matriz Curricular em questão, presente na tessitura dos projetos pedagógicos e seguida pelo corpo pedagógico e docente daquela instituição militar.

A Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública constitui-se em matéria riquíssima e laboratório para estudos e reflexões sobre o caminho mais acertado a ser observado quando da elaboração dos conteúdos e dos princípios basilares a serem seguidos pela Instituição de Ensino responsável pela formação profissional e pelos docentes que materializarão conceitos e elementos abstratos presentes nos documentos formais elaborados por equipe pedagógica designada para este fim.

A presente seção discute, num primeiro momento, a serventia dos currículos, a evolução dos significados que adquiriram ao longo da história, partindo do Medievo até a concepção moderna conhecida de todos nós, na perspectiva de um currículo vivo, dinâmico e que expressa determinados posicionamentos ideológicos,

conforme os objetivos a serem alcançados durante o percurso de ensino-aprendizagem.

Logo após, faz-se uma análise explicativa sobre os principais pontos da Matriz Curricular para Ações Formativas, cuja construção foi fruto de uma escuta democrática de profissionais da segurança pública, o que propiciou a construção de um desenho profissiográfico das necessidades teórico-práticas desses atores na atuação em suas respectivas carreiras, auxiliando na elaboração responsável dos eixos articuladores, das áreas temáticas, dos princípios e das competências a serem levadas em consideração nos projetos pedagógicos e malhas curriculares das Instituições de Ensino em Segurança Pública. Dentro desse contexto, percebe-se a escolha do referencial teórico da matriz centrada em Philippe Perrenoud (2002), autor que desenvolveu a teoria das competências na educação.

3.1 Compreendendo a importância do componente curricular para a formação policial militar

A discussão sobre visões curriculares no campo da educação, seja ela profissional ou não, nos dá uma dimensão do viés político-institucional e dos objetivos a serem alcançados pela instituição educacional que o elabora e o põe em prática. O ensino militar apresenta elementos que lhes são próprios e talvez por isso seja tão pouco explorado e estudado por pesquisadores que atuam fora dos domínios dos quartéis e de centros de formação específicos. Tamanha é a responsabilidade dos atores envolvidos na formação de profissionais possuidores da chancela estatal para uso de arma de fogo no exercício da atividade e de intervenções pontuais que envolvem o uso diferenciado da força, a busca pessoal e abordagens, que a escolha de uma Matriz Curricular obedece aos objetivos e a metas próprias da atividade profissional em discussão que, neste caso peculiar, deve estar alinhado aos preceitos de um Estado Democrático de Direito e a normas de controle quanto à atividade policial.

As teorias sobre currículos nos auxiliam na difícil tarefa de desvendar as pretensões contidas nos textos pedagógicos e nas malhas das disciplinas eleitas por um determinado estabelecimento de ensino. Em Lopes e Macedo (2011, p. 19) encontramos interessante definição de currículo como algo vivo, materializando “[...] experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de

forma a levar a cabo um processo educativo.” Sob esta perspectiva, liberta-se da impressão do currículo como letra morta, aprisionado em papel como algo abstrato e simplesmente teórico. Para nós, assim como para as autoras, o currículo só faz sentido se passa a existir dentro da sala de aula, na relação professor-aluno.

Nesta mesma linha, Moreira e Tadeu (2013, p. 14) lembram as relações de poder imbricadas no currículo, que refletem visões específicas, concebendo “identidades individuais e sociais particulares”. Os autores recordam ainda um elemento fundante dos currículos, qual seja, o caráter histórico que possuem, destacando certo parâmetro de sociedade e de educação. Daí o núcleo central da vivacidade dos currículos: eles constituem-se em documentos dinâmicos, pois precisam refletir os interesses e posicionamentos da classe hegemônica de uma época. Isto se reflete, por óbvio, nos aparelhos de controle do Estado, como a polícia. De maneira mais contundente, mas dentro desta linha de pensamento, Moreira e Tadeu (2013, p. 19) classificam o currículo como uma “arena política”, envolvendo categorias importantes, como: ideologia, cultura e poder.

Alinhamo-nos nesta análise a autores que se apoiam na Teoria Crítica dos currículos, o que, de certo modo, é uma atitude contra-hegemônica, se considerarmos o avanço político da ultradireita no Brasil e em outros países, visto defenderem a formação policial alicerçada no combate através do uso da força. A tutela de um currículo formador de policiais sob o viés transversal dos direitos humanos é desafiadora em tempos de retrocesso. Porém, também trouxemos visões clássicas e tradicionais de currículo, para melhor compreensão da evolução de seu significado ao longo da história.

Apesar de ainda não ser utilizada a palavra currículo à época, a primeira universidade que se tem conhecimento na história, Universidade Antiga de Taxila, no Paquistão, data do período entre 700 a.C. até 500 d.C. e lá os mestres lecionavam 68 matérias aos discentes. Ou seja, já existia, naquela época, uma organização no ato de ensinar, tal como proposto pelos currículos (Paraíso, 2023)..

Paraíso (2023), tratando ainda do período da Antiguidade, resgata a lista de sete disciplinas que se subdividiam no *Trivium* - composto por Gramática, Retórica e Lógica; e o *Quadrivium* - englobando Aritmética, Geometria, Música e Astronomia, incluídas no processo educacional no Século V pelo escritor Marciano Capela. A influência desta divisão didática foi tão forte que perdurou até o século XVI inclusive

no Plano de Estudos da Companhia de Jesus no Brasil, focando mais, segundo a autora, no *Trivium*.

A categoria currículo tal como se conhece hoje é uma construção moderna, pois em Hamilton (1992), encontramos importante digressão sobre as origens da própria escola em tempos medievais, assumindo esta última uma concepção bem diversa da que conhecemos, pois naquela época não havia obrigatoriedade de o aluno permanecer frequentando o espaço escolar, recebendo instruções pontuais, nas áreas de seu interesse, de professores particulares que mais se assemelhavam à figura de um tutor. Nesta configuração, não se pode falar logicamente em currículo, pois não existe institucionalização do ensino como algo uniformizado, com gradação de séries ou períodos e permanência dos sujeitos como assíduos frequentadores do espaço escolar. As primeiras menções ao termo “curriculum” ocorreram no século XVI e se referiam a “[...] curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta” (Hamilton, 1992, p. 7).

A partir deste momento, segundo o autor, as instituições educacionais passam a se preocupar com organização dos conteúdos de forma sequencial e a menção a *curriculum* associa-se à conclusão pelo estudante de conteúdos elencados de forma continuada. O questionamento a ser vencido é se esta noção de *curriculum* tão familiar, quase cinco séculos depois, sofreu alterações capazes de conferirem ao termo currículo significados diversos do apresentado pelo autor em epígrafe.

Porém, Paraíso (2023) ressalta que a primeira menção oficial à palavra currículo só ocorreu no século XVII, no dicionário *Oxford English Dictionary*, a partir da catalogação mais antiga do termo *curriculum* adotada pela Universidade de Glasgow na Escócia, significando “ [...] um curso inteiro seguido pelos estudantes”. Mas foi com o movimento calvinista no século XVII, que a palavra currículo ganha status pedagógico, pelo desejo dos defensores do calvinismo de consolidar uma sociedade disciplinada através da educação. O termo currículo, cunhado do latim *curriculum*, significa “pista de corrida, caminho ou percurso” e na educação, adaptou-se para representar o percurso de disciplinas a serem concluídas pelo estudante para que avance em séries (Paraíso, 2023).

E, na educação, adaptou-se para representar o percurso de disciplinas a serem concluídas pelo estudante para que avance em séries (Paraíso, 2023).

No Brasil, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 21), as ideias mais fortes sobre o conceito de currículo iniciaram-se nos anos 1920, com o movimento chamado Escola Nova. Associada a currículo, uma categoria surge por necessidade de qualificação da mão de obra destinada ao mercado industrial: utilidade, corrente denominada de eficientismo. Esta concepção curricular, em particular, nos faz associar o termo ao ensino policial militar, ao indagarmos se não estamos formando policiais em “escala industrial” sem o devido equilíbrio entre o físico, o emocional e o humano que existe em cada pessoa que opta pela carreira militar, ou se há a sincera preocupação com valores considerados benéficos para uma atuação humana, contextualizada aos tão diferentes padrões e necessidades sociais.

Mas, antes do movimento da Escola Nova, tem-se que o primeiro currículo oficial nacional no Brasil, data de 1855, na gestão do Imperador Pedro II, indicando as disciplinas no nível elementar, que correspondem ao ensino fundamental I e aquelas do nível superior, que seria o ensino médio dos dias atuais. Neste momento, o currículo possuía um significado simplista, remetendo a disciplinas e a conteúdos a serem ministrados nas instituições educacionais brasileiras (Paraíso, 2023). Naquela época, por óbvio, não havia debates sobre a força política e ideológica dos currículos, o que só viria a acontecer no século XX.

Destacamos ainda dois autores sobre currículo encontrados em Lopes e Macedo (2011), influenciadores das bases curriculares no Brasil no início do século XX: Dewey e Tyler, adeptos da corrente do progressivismo, porém com formatos diversificados. Ambos influenciaram as bases curriculares brasileiras. A corrente progressivista foi muito utilizada e difundida no Brasil nos idos dos anos 1920 e tinha como premissa a “resolução de problemas sociais” (Lopes; Macedo, 2011, p. 23). A corrente em análise propõe a simulação de situações reais dentro do ambiente escolar. Tyler, no entanto, acrescenta elementos a esta corrente curricular, dividindo-a em etapas a serem seguidas, tornando-a mais racional. De forma pioneira, Tyler associa currículo à avaliação, quanto a seguir rito linear e administrativo dividido em etapas, como: delimitação dos objetivos de ensino; escolha e invenção de experiências de aprendizagem adequadas; estruturação dessas experiências de forma a conseguir maior eficiência ao percurso do ensino; avaliação do currículo (Lopes; Macedo, 2011, p. 25).

Se observarmos as etapas propostas por Tyler na confecção e acompanhamento de currículos, chegamos facilmente à conclusão de que é um desenho curricular atual e muito aplicado ainda hoje. Trazendo para a realidade dos cursos de formação policial da PMAL, a lógica tyleriana é aplicada, pois são traçados objetivos de ensino, propõe-se que o instrutor/docente elabore atividades capazes de proporcionar experiências de aprendizagem e, por fim, de tempos em tempos, a equipe pedagógica tanto da Academia de Polícia Senador Arnon de Mello (APMSAM) quanto a do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) revisam os conteúdos curriculares baseados no atingimento dos objetivos inicialmente propostos para as formações. Dependendo da especificidade da disciplina, são convidados especialistas na área para contribuírem com sugestões de mudanças.

O grande questionamento a se fazer quando se fala em currículos é se eles são capazes de aliar teoria e prática, o que carrega total pertinência com a realidade da formação policial militar, pois se trata de uma espécie de formação técnico-profissional, responsável por conceber policiais que atuarão junto à sociedade com prerrogativas capazes de interferir em liberdades, direitos e deveres dos cidadãos, e o currículo deve ser construído com esta perspectiva voltada ao objetivo final a ser alcançado durante o processo formativo, questionamento feito em outros ramos do conhecimento e formação de carreiras profissionais.

Nesse sentido, como bem aponta Giroux (1997, p. 158), não se concebe o reducionismo da função dos professores a meros revisores curriculares, que desempenham suas atividades de forma mecânica e repetitiva, tanto na elaboração dos materiais didáticos quanto na rotina de sala de aula. “É preciso que o professor saiba do seu papel social formador de pessoas que poderá transformar a sociedade para melhor”. E isso só acontece quando o caráter técnico-científico está aliado à consciência ideológica da natureza dos currículos e da escola no sentido *lato* da palavra, referindo-se a estabelecimento que promove ensino e instrução.

Ao contrário, o autor defende os professores como “intelectuais transformadores” (1997, p. 161), em contraponto a “ideologias tecnocráticas e instrumentais [...]”. O professor não deve ser uma figura passiva, que apenas reproduz os conteúdos presentes em determinada programação educacional, mas para além, Giroux destaca o papel ativo que esse profissional deve exercer,

participando da construção dos conteúdos selecionados e a que propósitos atenderão.

Formar pessoas para o exercício de determinada profissão vai muito além de seguir um roteiro pré-definido que serve para qualquer circunstância e sem levar em consideração o perfil de cada turma: sem a devida promoção da reflexão do que se ensina, os saberes esvaziam-se rapidamente e os conteúdos repassados servirão apenas para passar na prova. O que se espera é o desenvolvimento do componente atitudinal no fim do processo educacional, a partir do empoderamento dos conteúdos repassados, reflexionados e aplicados.

Se defendemos nesses escritos uma polícia alinhada a valores, como democracia e direitos humanos, certamente foi pela influência recebida na formação nos idos de 2003 até 2005, de militares que atuaram como docentes, com os quais tivemos a oportunidade de trabalhar depois da formação, mas que repassaram valores que nos fizeram acreditar em um modelo mais humano de polícia militar, que pudesse transformar vidas no exercício técnico e empático da profissão.

Até o momento, focamos a análise nas teorias tradicionais sobre os currículos, que abrangem basicamente: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Partindo para as teorias críticas com expoentes como, Pierre Bourdieu (2007) e Michael Apple (1982), autores contemporâneos do século XX, se desperta a discussão, a partir do laboratório da sociedade dividida em classes, sobre categorias, como: ideologia, poder, capitalismo, hegemonia e currículo oculto. O currículo, então, passa a consolidar-se como campo de manutenção de determinado *status quo* e de disputas políticas.

Trabalha-se, nesta vertente, o conceito de currículo oculto, considerado ultrapassado pelas teorias pós-críticas que se debruçam sobre outras categorias ligadas ao gênero, raça, multiculturalismo, dentre outras. Segundo Da Silva (2023), os primeiros autores a mencionarem o currículo oculto foram Philip Jackson (1968) e Robert Dreeben. Eles identificaram características e comportamentos desenvolvidos em sala de aula que ensinam valores e padrões não explicitados nos currículos, e isso influenciaria os comportamentos esperados socialmente para o bom funcionamento da sociedade e a consequente manutenção da estrutura de classes.

Baseado nessas observações, Da Silva (2023, p. 78) concebe currículo oculto como “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer

parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” Paraíso (2023, p. 15) traz acepção ampla do significado de currículo oculto ao afirmar que é formado tanto por “[...] práticas e saberes como de mensagens não explicitadas, mas que afetam positiva ou negativamente, o processo de aprendizagem”; ele seria vivido no ambiente escolar de forma não planejada oficialmente e sem intencionalidade nem por parte dos estudantes, nem por parte dos professores, influenciado também pelo que alunos e professores aprendem fora da escola, mas trazem para o ambiente educacional, influenciando-o. Pode-se dizer que o currículo oculto é uma prática inevitável, pois todos trazem ao convívio de sala de aula as vivências internalizadas na família, com amigos e outros círculos sociais externos ao ambiente de sala de aula.

Michael Apple (1982) também explorou o tema do currículo oculto sob a ótica do papel hegemônico que este documento possui no modelo de sociedade adotado pela maioria. Como um autêntico representante da teoria crítica dos currículos, Apple (1982) assevera que os currículos são elaborados a partir de uma seleção de conteúdos que expressarão princípios e valores com o fito de atender a determinados interesses sociais capazes de influenciar o agir das pessoas, que ocuparão determinados papéis sociais a partir do modelo educacional proposto conforme a classe social a que pertencem, contribuindo para a cristalização de desigualdades. E, por conseguinte, as escolas seriam os espaços legitimadores de certa cultura que deve chegar ao conhecimento de todos. Nesse aspecto, o autor destaca o nítido entrelaçamento entre poder e cultura na elaboração dos currículos.

Para se conseguir o consenso social sobre os conteúdos repassados pelas escolas aos alunos, baseados em determinado currículo, constrói-se, segundo Apple (1982), a imagem do conflito como algo sempre negativo na sociedade e que, portanto, deve ser evitado para se manter a paz social. O intuito é que os papéis de classe estabelecidos sejam aceitos passivamente, sem questionamentos, gerando um conformismo coletivo.

A partir dessas observações, encontramos em Apple (1982, p. 127) a concepção de currículo oculto como sendo “[...] normas e valores que são implícitas, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”. Apple (1982) ainda destaca que o currículo oculto nas escolas serviria para consolidar o

papel do conflito pela falta de exemplos que demonstrem a importância dos conflitos intelectuais para o progresso da sociedade.

Em outros escritos sobre currículo, Apple (2013) menciona o forte elo entre o ambiente escolar e a sociedade considerada de maneira mais ampla. Dentro deste contexto, destaca as categorias ideologia, cultura e economia no sistema educacional influenciado historicamente por um grupo dominante.

Ainda com base em Apple (2013, p. 72), encontramos a interessante e concreta relação entre currículo e conflito, pois como documento político, elegerá recortes do que considerará como “conhecimento oficial”, dando destaque a determinados grupos e deixando à margem outros tantos. Mas, uma necessária observação é feita pelo autor: o currículo não apresentará o conflito de maneira explícita, enganará os desavisados de que possui roupagem neutra, quando na verdade reforçará o pensamento de quem está no poder em determinado momento histórico.

Da Silva (2023), ao comentar sobre a crítica neomarxista de Michael Apple, esclarece que este último enxergava a conexão entre economia e organização dos currículos, porém esta ligação não era simplista, pois a ponte entre o que ocorre na educação e na economia é a ação humana, não sendo possível deduzir que os consequentes na educação e nos currículos que refletem determinado modelo econômico sejam deduzidos do mero funcionamento deste.

Ainda conforme Da Silva (2023), o cerne da crítica elaborada por Apple são os porquês da escolha de determinados conteúdos em vez de outros nos currículos, sempre concatenados com as relações de poder que se deseja evidenciar. Ele propõe, portanto, a observância do que se chama de “regularidades do cotidiano escolar” como também o currículo explícito.

Moreira e Tadeu (2013, p. 39-40) conceituam currículo oculto como uma criação que remonta a elementos da prática educacional não evidenciada no currículo oficialmente posto. Os autores mencionam a banalização do uso do termo, como amplamente sabido nos estudos educacionais e que, por um tempo, colaborou na subtração do protagonismo do currículo oficial na “formação de sujeitos sociais”.

No caso da eleição dos conteúdos curriculares na formação policial não seria diferente: como principal instrumento repressor à disposição do Estado, há intencionalidades nos conteúdos e nas práticas a serem transmitidas na formação para a manutenção de determinado modelo de segurança pública que mantenha o

sistema de classes sociais tal como se apresenta no capitalismo. Dentro desse contexto, ressaltamos os escritos de Reiner (2004, p. 21), inaugurados em 1984, que continuam atuais quando afirma estar a atividade policial estritamente ligada ao controle social que contribui para a “manutenção opressiva da posição privilegiada dos grupos dominantes”, o que ele nomina como análises radicais.

Seguindo esse raciocínio, Moreira e Tadeu (2013, p. 37) esclarecem não o conceito de poder, mas como ele manifesta-se nas relações societárias, tendo como centralidade a submissão de grupos à vontade e ao arbítrio de outros grupos. Segundo os autores, linhas divisórias são traçadas separando as pessoas conforme o pertencimento a determinada “classe, etnia, gênero, etc. [...]”. Linhas divisórias reforçadas por agentes policiais quando conferem tratamento diferenciado conforme a cor da pele, endereço, sexualidade ou gênero do cidadão que recorre aos seus serviços, ou são apanhados de surpresa durante uma busca pessoal ao ar livre.

Giroux (1997, p. 45-46) alerta-nos para estratégia do modelo curricular dominante na construção de um discurso de objetividade dos conhecimentos presentes nos currículos, como se não sofresse interferências de caráter subjetivo dos próprios sujeitos imbricados no processo educacional. Se assim o fosse, os saberes, segundo o autor, se esvaziariam de significado e se tornariam alvo de “acumulação e categorização”.

Nas formações de natureza militar, corre-se grande risco do esquecimento das subjetividades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Isso em virtude dos valores relacionados à própria militarização com a forte premissa de uniformizar atitudes para que todos obedeçam ao comando de quem esteja à frente da tropa, sem questionamentos, como também pela maneira como são avaliados os alunos durante o processo formativo.

A média final obtida nas disciplinas em qualquer curso de formação policial militar determina a antiguidade do militar durante toda a carreira e constitui-se em critério para ascensão profissional. Isto gera um ambiente de competitividade entre os pares e os professores, tanto civis quanto militares, seguem um modelo avaliativo pré-estabelecido pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, preferindo-se provas com questões de múltipla escolha para que as correções sejam imparciais.

O modelo avaliativo, por conseguinte, influencia as práticas pedagógicas em sala de aula, pois um dos primeiros questionamentos da turma ao iniciar uma

disciplina é sobre como será a prova e os conteúdos que ela contemplará. Certamente, o modelo adotado torna as práticas mais engessadas e limitadas a certas metodologias que atendam aos pressupostos descritos anteriormente.

Com propriedade, Perrenoud (2000) reserva seção específica para tratar do chamado currículo real, pontuando a pretensão do sistema educacional em exercer o controle não só do contingente dos alunos, como também dos conteúdos a serem repassados em sala de aula. O autor também lança o questionamento sobre se é capaz de controlar as variantes entre o conteúdo previsto formalmente e o efetivamente repassado em sala. E complementa dizendo que o currículo real é fruto de conclusões pessoais dos textos, de escolhas diversas em termos de movimento didático, de arranjos locais com os usuários e os colegas, da conformação às condições de trabalho, às perspectivas e aos níveis dos alunos, daquilo que se impõe em um grupo de formação. Entre duas turmas de formação que, em tese, seguem programa idêntico, o currículo real pode assumir formas muito diferentes (Perrenoud, 2000).

Talvez aqui esteja a resposta para a pluralidade de profissionais saídos da mesma formação, com aptidões tão diferentes; no caso da polícia militar, as inclinações são tão diversificadas: os que preferem unidades especializadas; os que trabalham na área da prevenção em programas como polícia comunitária e Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd); os que atuam em áreas estratégicas e de planejamento, dentre tantas outras. Isso também explica as escolhas feitas individualmente durante a carreira: o policial legalista, que sempre observa os direitos e deveres de todos; o policial transgressor que, apesar de ter recebido instruções no sentido de ser um promotor de cidadania no seio da sociedade, atua de forma a causar medo e não respeito por onde passa.

A respeito do lugar ocupado por teoria e prática na elaboração de currículos, Alves e Oliveira (2012, p. 62) trazem importante perspectiva de entrelaçamento entre ambas, fator interessante considerando-se a cultura vulgar de desmerecer um dos elementos estudados, conferindo-se maior importância a um ou outro no processo de ensino-aprendizagem. As autoras definem bem o papel das teorias nesta relação intrínseca, pontuando que “não estabeleceriam modelos, porém seriam determinantes na definição das ações, indicando as práticas a serem realizadas em determinado contexto”.

As práticas, conforme Alves e Oliveira (2012, p. 63), seriam frutos de conversações produzidas a partir “dos textos e discursos teóricos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *teórico praticantes* da vida cotidiana” (grifo dos autores). Há um destaque mencionado pelas autoras e que não deve ser desconsiderado no momento de análise de um currículo já consolidado: a hegemonia de conceitos presentes nas teorias contempladas (Alves; Oliveira, 2012), categoria amplamente trabalhada em Apple (1982).

Conectando a discussão curricular à realidade da formação de praças da Polícia Militar de Alagoas, encontramos a seguinte conclusão sobre o entrelaçamento entre teoria e prática, a qual reflete o que se espera do futuro policial:

[...] Toda realidade é excepcional em sua singularidade inconfundível e inimitável. Daí a importância de se estudar a vida cotidiana. É o que permite repensar e compreender a relação entre as teorias e as práticas cotidianas de modo diferente do aprendido, reconhecendo nas práticas muitas das “fontes” daquilo que as teorias criam ou impõem, permitindo reformular a noção da relação entre norma/modelo e exceção [...] (Alves; Oliveira, 2012, p. 69).

A relação do que foi citado anteriormente com o cotidiano enfrentado pelo policial depois de formado é inquestionável, pois cada ocorrência a ser atendida é única, dotada desta singularidade apontada pelas autoras. Elas podem ter a mesma tipificação penal, porém os desdobramentos, os autores, as vítimas e as testemunhas envolvidas, conferem formas de resolução diferenciadas, não podendo ser resolvidas pura e simplesmente com uma fórmula mágica ou pronta para todas as circunstâncias reais a serem enfrentadas pelo policial. O diferencial do dilema enfrentado em relação a outras profissões reside na condição peculiar de ter recebido do Estado o monopólio legítimo da força, e de se deparar com situações em que o limiar entre viver ou morrer, matar ou manter vivo são situações que exigem uma resposta imediata e que modifica trajetórias.

Apesar disso, enfatizamos a importância de não apenas conferir protagonismos a disciplinas voltadas às técnicas policiais propriamente ditas (salientamos que são imprescindíveis para a atividade policial), porém também se deve voltar um olhar todo especial a disciplinas como: mediação de conflitos, policiamento comunitário e gerenciamento de crises, pois as próprias estatísticas do Núcleo de Estatísticas Aplicadas (Neac) da SSP comprovam que a maior parte dos

acionamentos via 190, envolvem situações que exigem do policial habilidades de comunicação eficazes para resolução no local ou para encaminhamentos posteriores à delegacia, conforme será apontado na Figura 1.

E com o retorno da prerrogativa da confecção dos Termos Circunstanciados de Ocorrência para a Polícia Militar em Alagoas, o PM haverá de conhecer e dominar ainda mais técnicas de comunicação e de conhecimentos legislativos relacionados às tipificações penais de menor potencial ofensivo, sem necessitar da condução à delegacia de Polícia Civil. Com o domínio dessas habilidades profissionais, reduzem-se, conseqüentemente, os episódios em que há necessidade do uso da arma de fogo, por exemplo, um ganho para o policial e para a sociedade beneficiária dos serviços de segurança pública.

Perrenoud (2002) enumera características de um professor principiante; algumas delas se adaptando perfeitamente ao perfil do futuro policial militar, tais como: a dualidade entre ser estudante e incorporar a identidade de profissional dono de suas decisões; os sentimentos relacionados ao medo até a aquisição de maior experiência e confiança no exercício da profissão; maior dispêndio de tempo para solucionar problemas encarados com naturalidade pelo profissional com mais experiência; a transição do que foi aprendido na formação e o que se adquire no dia a dia profissional.

Durante a formação militar, há um ensinamento passado pelos mais antigos encarregados do Corpo de Alunos de que o futuro policial sentirá saudades do tempo em que estava sendo preparado para exercer a profissão, pois nesta fase é revestido pela proteção da condição de aluno, sendo responsabilizado por pequenas falhas do dia a dia, nada comparado às possíveis responsabilizações penais, caso aja em desconformidade com a lei durante uma ocorrência.

O ambiente do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças é controlado, as ações educativas não excedem determinados limites para não pôr em risco a integridade física dos alunos. A adrenalina do cenário real com suas incertezas e exigências de raciocínio rápido para tomada de decisões difere, sem dúvidas, das simulações vividas nas disciplinas de caráter prático.

O recém-formado ainda carrega o reflexo das rígidas exigências escolares da formação, tais como: corte de cabelo no padrão estabelecido pela escola, uniforme bem passado, coturnos reluzentes, inúmeras continências aos superiores hierárquicos, pontualidade britânica, dentre outras. Portanto, pode-se afirmar que há

um verdadeiro ritual de passagem quando o indivíduo forma-se como soldado e é lotado em uma das Unidades da Polícia Militar de Alagoas, na qual passa a exercer suas atribuições profissionais. No serviço de rua, a experiência dos policiais mais antigos conta muito para a sobrevivência do grupo e o sucesso das ocorrências.

O recém-formado sente o choque de gerações e percebe que o ambiente controlado da escola de formação já não se encaixa perfeitamente na realidade operacional. A preocupação excessiva com as vestimentas e a observância das continências aos superiores já não se fazem tão importantes como antes: depois de formado, é mais importante manter-se atualizado quanto às legislações vigentes, os limites permitidos à atuação policial, a boa convivência com os colegas de guarnição. Mas, com certeza, os aprendizados e os treinamentos contínuos servirão como base para a resolução de situações reais.

Encontramos base teórica para as argumentações levantadas acima em Giroux (1997, p. 62-63) quando se refere à natureza política da escolarização, com base no pensamento de Bernstein, dentro de uma perspectiva do que conhecemos como currículo oculto, havendo o repasse aos estudantes de valores e normas, tais como; “respeito pela autoridade, pontualidade, asseio, docilidade e conformidade”.

Pelas teorias estudadas, pode-se perceber que a concepção de currículo veio se aperfeiçoando ao longo dos anos, não se constituindo em estrutura estática dentro dos espaços educacionais, assumindo contornos de dinamismo e fugindo da percepção superficial que pode assumir dentro de uma análise simplista. O grande desafio do estudo curricular é superar o “hiato entre os planos curriculares e sua aplicação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 33), mas pelas reflexões feitas sobre os autores da Teoria Crítica dos Currículos, as contribuições implícitas e não previstas no currículo formal, também possuem relevância na formação profissional de qualquer indivíduo, pois seja o professor, seja o aluno influenciam e são influenciados pelos valores e pelo histórico de vida que carregam consigo, e isso não deve nem pode ser desconsiderado no processo educacional.

Por fim, concordamos com o pensamento de Giroux (1997) ao aventar a necessidade de se conceber currículos guiados por valores, porque, na realidade, é isso que esses documentos refletem. Mas, claro que isso implica não aceitar a realidade como posta e a promoção da problematização do conhecimento a partir do conflito, o que nunca é interessante para quem deseja manter o *status quo*.

3.2 Contribuições teóricas de Philippe Perrenoud para a matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública

A Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública apresenta-se como referencial a ser adotado pelos centros formativos das polícias militares, corpos de bombeiros militares e polícias civis, e assim tem sido feito no estado de Alagoas. No texto introdutório do documento oficial, autodenomina-se como “referencial teórico-metodológico para orientar as ações formativas – inicial e continuada – dos profissionais da área de segurança pública [...]” (Senasp, 2014, p. 13). É um documento que ressalta a importância da adoção da transversalidade dos direitos humanos nas disciplinas a serem ministradas. Além do caráter transversal, a Matriz Curricular Nacional também surgiu com o objetivo de unificar as ações dos profissionais da segurança pública no campo educacional (Senasp, 2014).

Pode-se dizer que estamos diante de um documento denso e bem elaborado, que busca contemplar as múltiplas competências do profissional de segurança pública nas mais diversas situações inerentes a cada categoria contemplada. Neste sentido, adotou como referencial teórico Philippe Perrenoud, suíço que desenvolveu a teoria pedagógica baseada no desenvolvimento por competências, informada anteriormente. Isso fica muito evidente no seguinte trecho da Matriz:

A abordagem curricular pautada no paradigma da complexidade que contemple a teoria e a prática articuladas pela inclusão da problematização, tendo as metodologias de ensino ativo como modelos de referência para gerar situações de aprendizagem que possibilitem a “transferência de conhecimento”, ou seja, a capacidade de aplicar conhecimentos prévios em novos contextos, com o objetivo de identificar similitudes e diferenças para agir na nova situação, gerando, portanto, adaptação a quaisquer situações inerentes às competências profissionais e às novas competências que se fizerem necessárias (Senasp, 2014, p. 16).

Essa descrição extraída da Matriz Curricular Nacional propõe que, tanto a formação inicial como a formação continuada do profissional de segurança pública, seja capaz de desenvolver habilidades aplicáveis à resolução de situações reais; que os conhecimentos apreendidos sejam carregados de significado para a vida real. Admitamos o tamanho do desafio proposto, considerando-se as múltiplas situações enfrentadas por policiais militares, civis e bombeiros em suas lidas diárias. A esse respeito, Perrenoud define o que seria transferência de conhecimentos,

como “a capacidade de um sujeito para *reinvestir* suas aquisições cognitivas, no sentido mais amplo, em situações novas” (Perrenoud, 2000, p. 56, grifo do autor).

Porém, é preciso tecer as devidas críticas à teoria das competências de Perrenoud, buscando-se trabalhos que apontam olhares diversos do autor que sustenta teoricamente os direcionamentos da Matriz Curricular Nacional. Machado, Brasileiro Filho e Fernandes (2021, p. 1071) *apud* Berstein (2003) pontuam o momento em que a teoria aqui discutida passou a integrar a educação: meados da década de 1960, berço da difusão do ideário liberal, tecendo crítica presente em outros trabalhos que debatem a pedagogia das competências, associando-a ao conjunto de pedagogias invisíveis por ter “[...] sua maneira de transmissão implícita e seus critérios difusos”, podendo ser aplicado a situações diversas e se adequando a diferentes discursos. A outra característica da teoria das competências citada pelos autores (Machado; Brasileiro Filho Fernandes, 2021) ao mencionar Saviani (2005) é a subordinação da teoria à prática, contrariamente às teorias pedagógicas tradicionais.

Em termos gerais, a preocupação dos autores citados quanto à teoria das competências é a marginalização do papel da escola na formação do ser humano, pois se o aprendizado não está atrelado aos conhecimentos teóricos transmitidos no ensino formal e tomam como fator determinante as vivências acumuladas pelo indivíduo fora dos estabelecimentos de ensino, pouco resta ao papel de educar das escolas no sentido *lato*.

Outro ponto discutido em diversos trabalhos é sobre a multiplicidade de acepções que podem ser atribuídas ao verbete competências. Machado, Brasileiro Filho e Fernandes (2021) *apud* Ramos (2009) chamam a atenção para o contexto temporal do surgimento da teoria das competências como conceito intrínseco ao mundo do trabalho transplantado para a educação e lançam o alerta para o perigo de mensurar-se o aprendizado do sujeito baseado no quanto de competência ele é capaz de produzir no âmbito laboral.

Nessa senda, Amaral (2005) apresenta três abordagens conceituais sobre competências: a primeira remetendo ao repertório de atributos pessoais; a segunda, ao montante de tarefas finalizadas ou resultados conquistados; e a terceira, denominada de competência dialógica, combinando qualidades pessoais para a realização de práticas, em certos contextos, para atingir determinada meta.

Pelas visões apresentadas, a que mais se parece com a proposta da teoria das competências seria a dialógica, pois a proposta de Perrenoud desemboca nas competências atitudinais, que exigem do indivíduo resolutividade de situações em contextos diversos, a partir dos conceitos e procedimentos repassados em sala de aula.

Amaral (2005, p. 371) relaciona a concepção pedagógica das competências às orientações hegemônicas ligadas ao condutivismo e ao funcionalismo, correntes desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra, respectivamente, ambas preocupadas com o “desenvolvimento do sujeito frente ao mercado de trabalho, no que tange à eficiência, adaptação e resultados obtidos”. Por fim, a autora nos situa historicamente quanto à inserção do conceito de competências na educação nos idos de 1960 e 1970, berço da consolidação das primeiras concepções neoliberais.

O momento histórico de inserção das ideias relacionadas à competência na educação auxilia na compreensão dos fins a que se presta a pedagogia baseada em competências e a influência hegemônica das exigências do mercado capitalista. A intenção não é formar pensadores ou pessoas com aguçado senso crítico-reflexivo, mas trabalhadores capazes de dominar técnicas sobre o melhor a fazer para alcançar elevados índices de produtividade.

Outra problemática levantada pelo próprio Perrenoud é a questão da transferência, na capacidade necessária ao sujeito para identificar as “diferenças e similitudes entre as situações” (Perrenoud, 2000, p. 56). A proposta da Matriz inspirada em Perrenoud inaugura um novo marco no ensino em segurança pública, sistematizando a necessária interligação entre disciplinas teóricas e práticas. Especialmente no caso das disciplinas teóricas, o desafio para o docente é ainda maior, pois deve se preocupar em trazer elementos nos quais o discente enxergue valor e aplicabilidade nas suas atuações presentes ou futuras como profissional.

Perrenoud (2000) aprofunda os conceitos para que haja a exata compreensão do que seria o sentido das aprendizagens, com o devido cuidado de não tratarmos o fenômeno da transferência de saberes como uma tábula rasa, pois é um processo que nem sempre ocorre nos caminhos formativos envolvendo alunos e professores. Por isso mesmo, requer um demorado exercício de compreensão.

Porém, os críticos à teoria das competências rebatem essa afirmação de aprofundamento de conceitos alegada por Perrenoud. Isso fica evidente em estudo feito por Amaral (2022) ao avaliar a proposta curricular do Estado de São Paulo.

Citando Ramos (2006), indica que a teoria pedagógica desenvolvida mais aguerridamente por Perrenoud, privilegia o alicerce das competências em prejuízo do repasse de conteúdo. O outro ponto sensível identificado por Amaral (2022, p. 83) é a imediatividade de resultados educacionais, pois “[...] a educação só tem sentido se o aluno conseguir relacionar aquilo que o professor está propondo a uma ação, algo muito pragmático, em que possa ver vantagens para o uso prático em sua vida, apesar da pouca experiência”.

A problemática, segundo ele (Perrenoud, 2000), no processo de transferência, está em o sujeito conseguir diferenciar semelhanças e diferenças nas situações que enfrenta como profissional já formado e, diante disso, dar uma resposta satisfatória ao que se apresenta. Esse mesmo raciocínio está presente na Matriz Curricular Nacional, quando preconiza a valorização do conhecimento anterior no desenrolar das ações didático-pedagógicas, de modo a despertar atitudes de reflexão crítica voltadas às “vivências próprias dos saberes dos profissionais na área de segurança pública” (Senasp, 2014, p. 39).

A compreensão da transferência é importante para o despertar da consciência de que ela só acontece quando o aprendiz enxerga sentido naquilo que está aprendendo, caso contrário, fará uma avaliação para ser considerado aprovado ou reprovado e, logo após, arquivará em algum canto esquecido da memória o que viu em sala de aula, por não considerar importante em atuações futuras.

Perrenoud (2000) descreve como desafio a conferência de sentido às aprendizagens, não bastando, segundo ele, que os conteúdos transmitidos sejam úteis ou interessantes, mas é preciso que atinjam as emoções e as relações intersubjetivas. Por isso que o fenômeno da transferência das aprendizagens não acontece sempre, em todos os processos de trocas de saberes, pois deve haver uma predisposição para ser potencialmente tocado pelo conhecimento e nem todos os alunos estão abertos a isso, nem todos os professores estão comprometidos e preocupados com a forma de transformar mentes.

Isso fica bem evidente no seguinte trecho:

[...] a falta de sentido das aprendizagens origina uma parte das dificuldades de aprendizagem; ela se ancora especialmente em uma visão limitada das relações entre saberes escolares e práticas sociais. Trabalhando para favorecer a transferência de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, combate-se, assim, uma das fontes do fracasso escolar (Perrenoud, 2000, p. 54).

Um dos grandes dilemas desafiadores do ensino, seja ele de cunho escolar, seja de formação profissional, é fazer com que o aprendiz construa um elo entre as aprendizagens teórico-práticas repassadas no período dos bancos escolares e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no plano social/profissional. Não por acaso, a Matriz Curricular Nacional elege Perrenoud como seu principal referencial teórico, com a clara mensagem aos responsáveis pela formação policial de que necessitam inovar em suas práticas educacionais, guiados pelo compromisso de formar pessoas capazes de refletir sobre suas práticas a partir dos componentes teóricos e das simulações da realidade a que devem ser submetidos durante o período de formação.

Em suma, o fenômeno da transferência refere-se à simulação de situações inesperadas, sem roteiros prontos, visando ao exercício da pronta resposta diante de episódios extraídos da vida real, requerendo soluções criativas advindas de conhecimentos prévios do aluno, pois “exercitar-se na transferência é habituar-se à novidade [...] diante das quais todos se encontram, de início, desinstrumentalizados, porque o problema ainda deve ser identificado e construído e porque as soluções ainda não se impõem como evidência” (Perrenoud, 2000, p. 63).

Daí a imprescindibilidade quanto ao esforço a ser realizado pelos docentes para que a transferência se concretize na formação policial. Há um aprendizado repassado pelos mais antigos na profissão que afirma: “Nenhuma ocorrência é igual a outra”, e isso não deixa de ser uma verdade, pois mesmo envolvendo o mesmo tipo penal, envolverá pessoas diferentes em contextos sociais igualmente distintos. O desfecho das ocorrências depende muito da reação dos envolvidos, incluindo os autores, mas, sobretudo, os policiais acionados para o atendimento. A experiência profissional, a leitura que se faz dos conhecimentos e simulações repassadas durante a formação, auxiliará nos encaminhamentos que serão dados em cada caso.

E como tornar possível as transferências de saberes dentro dessa concepção? É preciso, segundo Perrenoud (2000), prover os conhecimentos de sentido, quanto ao que representam após a realização de provas ou avaliações, dependendo de fatores, como: cultura e representações sociais responsáveis por dotar o conhecimento de significados e práticas.

A Matriz Nacional traz algumas competências e habilidades a serem estimuladas e desenvolvidas pelos profissionais da segurança pública, tais como:

mediar conflitos; observar os princípios de direitos humanos nas atuações; investir em técnicas não letais; lidar com grupos vulneráveis, dentre outros (Senasp, 2014, p. 16). Quem não tem conhecimento das estatísticas de atendimentos de ocorrências policiais que chegam ao Copom via 190, pode até questionar o porquê da ênfase em características que remetem ao lado preventivo da atividade policial, mas quando, por exemplo, vemos que só em Alagoas, segundo o Núcleo de Estatísticas e Análises Criminais (Neac) da Secretaria de Estado da Segurança Pública, tivemos 48.815 chamados para ocorrências de perturbação do sossego ou trabalho alheio via 190, até outubro de 2023 em Alagoas, percebemos a importância do desenvolvimento de capacidades para o diálogo e a resolução pacífica de conflitos, conforme a figura a seguir:

Figura 1 - Principais acionamentos via 190 até outubro de 2023 em Alagoas

Natureza	2023
PERTURBAÇÃO DO SÓSSEGO OU TRABALHO ALHEIO	48.815
ABORDAGEM DE PESSOA EM ATITUDE SUSPEITA	4.894
VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	9.799
AMEAÇA	6.547
ROUBO	2.860
PERTURBAÇÃO DA TRANQUILIDADE	262
APOIO A INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	3.574
OUTRAS OCORRÊNCIAS	2.997
LESÃO CORPORAL	2.012
VIAS DE FATO	2.128
FURTO	1.675
TRÁFICO	815
VIOLAÇÃO DE DOMICÍLIO	1.191
VEÍCULO ENCONTRADO / RECUPERADO / ENTREGUE	688
RESGATE DE ANIMAL	1.406
CUMPRIMENTO DE MANDADO JUDICIAL	1.682
COLISÃO	759
HOMICÍDIO	694
CATIVEIROS DE ANIMAIS SILVESTRES	632
DANO	560
TENTATIVA DE HOMICÍDIO	637
DISPARO DE ARMA DE FOGO	697
OUTROS	301
EMBRIAGUEZ AO VOLANTE	580
USUÁRIO DE ENTORPECENTE	327
ACIDENTE DE TRÂNSITO COM VÍTIMA	793
PORTE DE ARMA	262
PORTE ILEGAL DE ARMA DE FOGO DE USO PERMITIDO	347
TENTATIVA DE ROUBO	289
MORTE A ESCLARECER	697
ACIDENTE DE TRÂNSITO SEM VÍTIMA	519
DIREÇÃO PERIGOSA	344
APOIO A POLICIAL MILITAR	527
FATO NÃO CONSTATADO	84
PROVOCAÇÃO DE TUMULTO/CONDUTA INCONVENIENTE	170
ACHADO DE CADÁVER	189
ASSOCIAÇÃO PARA O TRÁFICO DE DROGAS	274

Fonte: Neac (2023).

Os dados apresentados mostram claramente que aquela polícia da “pirotecnia”, preparada muito mais para o confronto armado durante o serviço, acontece com muito menos frequência do que se imagina. Os conflitos do dia a dia dizem muito mais sobre o cotidiano das comunidades, da convivência e dos relacionamentos interpessoais entre vizinhos e conhecidos, das violências domésticas. E, na maioria dos casos, o policial será convocado a utilizar-se de ferramentas comunicacionais, encaminhará os casos no próprio local da ocorrência,

lavrando o Termo Circunstanciado e conduzirá à delegacia, aplicando a devida técnica, sem necessitar do uso da arma de fogo.

A Matriz Curricular Nacional propõe-se adaptativa às diversas realidades verificadas por regiões em nosso país, capaz de contemplar diversidades e problemáticas nos conteúdos curriculares. Baseia-se na divisão em eixos articuladores e em áreas temáticas, servindo os primeiros para estruturar “o conjunto de conteúdos transversais que permeiam as ações formativas” e os segundos “contemplam os conteúdos indispensáveis às ações formativas, que devem estar alinhadas ao conjunto de competências cognitivas, operativas e atitudinais” (Senasp, 2014, p. 17).

O ensino por competências também foi inspirado nas idealizações de Perrenoud (2000, p. 69), que traz um conceito de competência como sendo “[...] uma capacidade para produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constituíveis’ a partir dos recursos do sujeito”. A Matriz Curricular também traz um conceito alinhado a este raciocínio e bem mais direto aos propósitos da segurança pública, 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” (Senasp, 2014, p. 18).

O ensino por competências tão presente na Matriz Curricular Nacional também está alinhado aos quatro pilares estabelecidos pela Unesco para a educação no século XXI, que seriam: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Unesco, 2010, p. 31). O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI traz o descritivo conceitual de cada um dos pilares mencionados.

Em termos gerais, o “aprender a conhecer” diz respeito ao aprofundamento em um número reduzido de assuntos, alinhado a uma cultura mais geral; o “aprender a fazer” relaciona-se ao enfrentamento e resolução de situações práticas, tanto no seio social, como nas relações de trabalho; o “aprender a conviver”, envolve o reconhecimento de valores ligados a atitudes empáticas na resolução de conflitos diversos; por fim, o “aprender a ser” volta-se ao maior desenvolvimento possível da personalidade para garantia de “autonomia, discernimento e responsabilidade social” (Unesco, 2010, p. 31).

Tanto em uma como em outra concepção trazida, percebe-se a centralidade do sujeito no contexto do ensino e aprendizagem, considerando a importância de

todo o conhecimento e da vivência que cada um traz para a sala de aula e sobre como essas vivências podem ser importantes fatores agregadores de tomada de decisões. Definitivamente, a educação centrada na figura do professor foi superada e deve-se implementar esforços capazes de retirar o aluno da posição de coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem.

Como já enfatizado, a realidade do profissional de segurança pública é muito singular, pois é um lidar constante com as mais diversas tragédias humanas, cenários de miséria, violência e desentendimentos de todas as ordens. Chamados para ocorrências simples podem, de uma hora para outra, se tornar complexos, pois as reações humanas são imprevisíveis e, diante destas imprevisibilidades, desenvolve-se um constante estado de alerta e uma intensa atividade mental para raciocinar rapidamente sobre como conduzir de forma legal e imparcial as ocorrências.

Destacam-se como um dos pontos centrais da Matriz Curricular as competências a serem desenvolvidas pelos profissionais da segurança pública subdividida em três dimensões, a saber: cognitivas, atitudinais e operativas. As competências cognitivas situam-se no plano teórico e da pesquisa, são os conhecimentos a serem adquiridos pelo indivíduo; as competências atitudinais situam o aprendiz na realidade, a partir dos conhecimentos adquiridos, nas teias de interação dele com os ambientes nos quais circulam (familiar, profissional e social); por fim, as competências operativas, resumem-se à aplicabilidade prática das duas dimensões anteriores no campo profissional (Senasp, 2014, p. 53). A junção bem-sucedida das três dimensões formaria a competência profissional.

Em outras palavras, compreendemos que as competências cognitivas estão relacionadas aos conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo formativo, como porta de entrada para o desenvolvimento das demais competências. Entendemos as competências atitudinais como propiciadoras da interação com outros sujeitos e a percepção coerente da realidade, pois estão diretamente ligadas à concepção de valores. E as competências operativas estão relacionadas à aplicação da teoria “[...] em prática responsável, refletida e consciente” (Senasp, 2014, p. 53).

Exemplificando: na disciplina de Policiamento Ostensivo Geral no Curso de Formação de Praças, ao aluno serão repassados os fundamentos da abordagem (parte teórica), logo após, ele será submetido a práticas de como deve realizar a

busca pessoal dentro da técnica (aquisição da habilidade ou capacidade operativa) e, por fim, já formado ou durante o estágio obrigatório, ao se deparar com a necessidade de realizar uma busca pessoal, deve proceder de forma ética e conforme os preceitos legais (valores imbricados na atuação).

Esse conjunto de competências foi construído a partir da elaboração de um estudo profissiográfico realizado com grupos de trabalho promovidos pela Secretaria Nacional de Segurança Pública. Foram elencadas competências em cada um dos conjuntos de competências, tais como: “atuar com conhecimentos sobre criminologia [...]” (Senasp, 2014, p. 21); “Demonstrar conhecimento sobre técnicas e procedimentos de preservação da ordem pública” (Senasp, 2014, p. 22); “Agir com orientação para resultados” (Senasp, 2014, p. 26). Trouxemos aqui, nesta ordem, exemplos de competência cognitiva, operativa e atitudinal mencionadas nos grupos de trabalho. Observamos de maneira muito positiva o fato de a Matriz Curricular Nacional ter sido uma construção coletiva, com a escuta dos profissionais para os quais ela é destinada, pois refletiu as reais necessidades formativas dos profissionais de segurança pública.

Enxergando o vanguardismo contido na Matriz Curricular Nacional, Poncioni (2013) ressalta que a referida Matriz atribuiu caráter profissional à formação das polícias no Brasil, na perspectiva de uma segurança pública “**cidadã**” (destaque da autora). Há enumeração clara de alguns avanços positivos presentes na Matriz e destacados por Poncioni (2013, p. 50), como: concepção técnica da formação profissional; rompimento da visão policial alicerçada no “modelo policial tradicional”, propondo um modelo policial “novo”, “informada por alto nível de educação e treinamento, e a busca de uma relação mais estreita entre a polícia e a comunidade [...]”. Destaca-se ainda como ponto positivo o ingresso de pessoas nas carreiras policiais através de concurso público, com aumento do nível intelectual dos profissionais e maior preocupação por parte deles em continuar se aperfeiçoando depois da formação.

No conteúdo da Matriz Curricular Nacional, temos estabelecidos princípios basilares que devem nortear o planejamento e a execução dos conteúdos durante os cursos de formação. Temos três grupos de princípios estabelecidos: ético, educacional e didático-pedagógicos. Os princípios éticos preconizam a relação entre as ações formativas e a transversalidade dos direitos humanos (Senasp, 2014). Aliás, na descrição dos três grupos de princípios, nota-se a constante presença dos

termos “direitos humanos”, “transversalidade”, “Estado Democrático de Direito”, entendendo que eficiência policial e direitos humanos, por exemplo, não são conceitos dissociados.

Os princípios educacionais contemplam, em termos gerais, a importância de as práticas formativas conduzirem a transformações na maneira como as políticas públicas de segurança são executadas, privilegiando-se práticas dialogadas e reflexivas (Senasp, 2014). A proposta desse grupo demonstra a visão dinâmica da própria sociedade, que requer a adaptabilidade das práticas institucionais na área de segurança pública às exigências que se apresentam dia a dia.

Perrenoud (2002) esclarece a esse respeito que, às vezes, o que se julga intuição ou golpe de vista é, na verdade, resultado de um processo de aprendizagem. Ressalta ainda a importância dos treinamentos intensivos e de práticas simuladas. Em outra passagem, o autor menciona que as ações desenvolvidas por um indivíduo no seu dia a dia, são semelhantes e resultantes de “variações de uma trama bem estável” (2002, p. 38). Isso significa que a Matriz Curricular Nacional está na direção acertada quando prescreve a necessidade de simulação constante da realidade nas práticas educativas, pois isso criará nos futuros profissionais memórias de resolução quando enfrentarem situações reais.

Já os princípios didático-pedagógicos, propõem a análise crítica de práticas institucionais anteriores, baseados na vivência dos profissionais, primando pela padronização dos conceitos e doutrinas adaptados à realidade de cada região do Brasil e a transversalidade na problematização dos conteúdos pelo professor, preferencialmente utilizando-se de práticas para além do tradicional (Senasp, 2014).

Interessante pontuar que, ao final das explicações de cada grupo de princípios e aplicando-se a todos eles, ressalta-se que “os diversos itinerários formativos a serem elaborados com base no referencial da Matriz devem contemplar os direitos humanos, a partir das abordagens interdisciplinar e transversal” (Senasp, 2014, p. 39), lembrando ao profissional que a sociedade é composta por indivíduos heterogêneos, com diversos segmentos de gênero, de etnia, de orientação sexual, dentre outros.

Um ponto crucial para a compreensão da aplicabilidade da Matriz Curricular Nacional são os eixos articuladores e as áreas temáticas, os primeiros responsáveis pela estruturação da integralidade dos conteúdos, de forma a garantir a transversalidade entre eles e as reflexões envolvendo problemáticas sociais de

magnitude nacional; a partir dos eixos, os profissionais devem pensar sobre seus “papéis individuais, sociais, históricos e políticos” (Senasp, 2014, p. 41), assim divididos:

Sujeito e interações no Contexto da Segurança Pública;

Sociedade, Poder, Estado e Espaço Público e Segurança Pública;

Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública;

Diversidade Étnico-sociocultural, Conflitos e Segurança Pública (Senasp, 2014, p. 41).

Sugere-se na Matriz que estes eixos sejam explorados por meio de atividades diversas da aula expositiva dialogada, como seminários, palestras, dentre outras, capazes de ultrapassar o ambiente rotineiro da sala de aula (Senasp, 2014).

Percorrendo a leitura do texto da Matriz Curricular Nacional, tem-se a nítida impressão de que os organizadores enfatizam a importância da presença do tema direitos humanos permeando as disciplinas sugeridas nas malhas curriculares presentes. Diríamos que é o sonho e a insistência em se formar e capacitar uma polícia com práticas mais humanizadas e cientes do seu verdadeiro papel de proteção de garantias fundamentais. Também há uma preocupação em protagonizar os conteúdos pautados na mediação de conflitos, dentro do contexto das inúmeras diversidades sociais que enfrentarão. Temas nem sempre amadurecidos e aprofundados durante a formação, infelizmente.

Coadunando com nosso raciocínio, Detoni (2014) assevera que a atuação policial atualmente envolve sobremaneira tarefas de conservação da paz do que elementos de policiamento por excelência, pois trata com um repertório de impasses humanos e sociais profundos que clamam por capacidades, equilíbrio, julgamento e experiência.

Os números de atendimentos do que conceitualmente classificam-se como “ocorrências de manutenção da paz” superam e muito as situações em que o imperativo do uso da força faz-se necessário para o restabelecimento da ordem. Vivemos em uma sociedade onde os pequenos delitos e perturbações preponderam no dia a dia, exigindo-se do policial a capacidade, antes de tudo, de dialogar e demonstrar neste diálogo, domínio das leis e conhecimentos acerca de suas possibilidades e limites de atuação.

Em um tecido social dominado por tecnologias móveis, como os *smartphones* e similares, em que qualquer situação cotidiana pode ganhar dimensões incontroláveis nas redes sociais, atuações truculentas e desastrosas podem ficar muito mais em evidência, causando prejuízos à imagem da instituição, como também do policial que pode vir a responder nas esferas penal e cível, a depender da situação. Deve haver o zelo e o compromisso ético com o bem fazer quando nos domínios da coisa pública.

O policial precisa raciocinar eficazmente realizando contextualizações mentais de resolução que nem sempre estão prescritas nos manuais. A pergunta a ser feita, é: como o projeto pedagógico do CFAP tem contemplado disciplinas que proporcionem a aquisição de habilidades capazes de auxiliar na boa resolução das ocorrências e no trato com a sociedade? É o que veremos a seguir.

3.3 Proposta pedagógica do CFAP e o atendimento aos propósitos da profissão policial

A Matriz Curricular Nacional traz interessante distinção entre os conceitos de atividades formativas de ingresso e atividades formativas de aperfeiçoamento profissional, sendo relevante para os propósitos de nossa análise o primeiro, como sendo “aquelas que têm por finalidade qualificar os recursos humanos necessários para o desempenho das atividades típicas dos cargos iniciais das instituições de segurança pública de âmbito estadual” (Senasp, 2014, p. 66).

No caso da Polícia Militar, os cargos iniciais correspondem ao oficialato, com formação voltada ao exercício de cargos de comando e gestão e à formação de praças, com atribuições relacionadas ao atendimento de ocorrências policiais. Vamos focar nossas análises nesta segunda categoria de profissionais.

O perfil do ingressante, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças (CFP), aprovado e em execução em 2023, aponta para o indivíduo aprovado em concurso público, maior de 18 anos no ato da matrícula, habilitado com carteira de motorista categoria “B” e com, no mínimo, ensino médio completo (PMAL, 2023). A experiência prática como docente no CFAP vem nos mostrando que, ao longo dos anos, a maioria dos candidatos já ingressa com o ensino superior completo e até mesmo com pós-graduação nível de mestrado e de

doutorado, dados positivos, pois temos policiais com bom nível intelectual ingressando na PM.

O projeto pedagógico em comento elenca objetivos específicos a serem alcançados durante a formação. Destacamos quatro em consonância com os raciocínios desenvolvidos até aqui:

Promover a compreensão do exercício da atividade de Segurança Pública como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito, estimulando a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância;

Promover o posicionamento crítico, ético, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como importante instrumento para mediar conflitos e tomar decisões;

Possibilitar o conhecimento e valorização da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, gênero, orientação sexual, etnia e outras características individuais e sociais;

Desenvolver uma formação humanística, permitindo o exercício pleno da cidadania e, enquanto profissional de segurança pública, o respeito ao direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos (PMAL, 2023, p. 13-14).

Esses quatro objetivos mereceram destaque por estarem intrinsecamente alinhados com os propósitos da Matriz Curricular Nacional concebida em 2014 e por conclamarem o que nós consideramos o papel da polícia na modernidade: uma polícia promotora de inclusão, que trata a todos de maneira imparcial e que respeita os preceitos constitucionais.

No segundo objetivo específico, chama-nos atenção o termo “posicionamento crítico”, ou seja, ao contrário do que segmentos sociais desejam, um policial “robô” que apenas “mete o pé na porta”, enfatiza-se o senso crítico profissional para a coerente tomada de decisões. O conteúdo textual do projeto pedagógico do CFP 2023, assim como descrito na Matriz Curricular Nacional, elenca competências cognitivas, operativas e atitudinais a serem adquiridas pelos novos soldados ao longo de aproximados oito meses de formação, bem como os mesmos eixos articuladores e áreas temáticas da Matriz. Mas, será que os conteúdos constantes no currículo da formação realmente contemplam de forma ampla disciplinas capazes de desenvolver habilidades conciliatórias ou ainda se baseiam predominantemente no uso da força? É o que verificaremos a partir de agora nas informações do Quadro 1.

Quadro 1 - Malha Curricular do CFP 2023

	COMPONENTE CURRICULAR	CH
1	ARMAMENTO, MUNIÇÃO E TIRO	100
2	ATUAÇÃO POLICIAL EM OCORRÊNCIA DE MENOR POTENCIAL OFENSIVO	45
	COMPONENTE CURRICULAR	CH
3	ATUAÇÃO POLICIAL NA PROTEÇÃO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE	20
4	COMUNICAÇÃO, MÍDIA E IMAGEM INSTITUCIONAL	29
5	CONDUTOR DE VEÍCULOS DE EMERGÊNCIA	60
6	CONTROLE DE DISTÚRBIOS	45
7	DEFESA PESSOAL POLICIAL	45
8	ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS	29
9	FUNDAMENTOS DO COMANDO E LIDERANÇA MILITAR	45
10	GERENCIAMENTO DE CRISES E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	45
11	HISTÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA ORGANIZACIONAL DA PMAL	29
12	INSTRUÇÃO MILITAR BÁSICA	29
13	INTELIGÊNCIA POLICIAL MILITAR	29
14	INTRODUÇÃO À ANÁLISE CRIMINAL	29
15	LEGISLAÇÃO INSTITUCIONAL	79
16	LIBRAS APLICADA À ATIVIDADE POLICIAL MILITAR	29
17	NOÇÕES DA LEGISLAÇÃO PENAL E PROCESSUAL PENAL COMUM APLICADA À ATIVIDADE POLICIAL	45
18	NOÇÕES DA LEGISLAÇÃO PENAL E PROCESSUAL PENAL MILITAR	45
19	ORDEM UNIDA	45
20	POLÍCIA COMUNITÁRIA	29
21	PSICOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS	20
22	QUALIDADE DE VIDA NA SEGURANÇA PÚBLICA	29
23	REDAÇÃO OFICIAL	29
24	TREINAMENTO FÍSICO MILITAR	79
25	VIOLÊNCIA, CRIMINALIDADE E PREVENÇÃO	20
26	POLICIAMENTO OSTENSIVO GERAL	100
27	RADIOCOMUNICAÇÃO	29
28	TECNOLOGIAS UTILIZADAS NA SEGURANÇA PÚBLICA	29
29	TÉCNICAS DE ALGEMAGEM E CONDUÇÃO	29
30	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL APLICADA À PMAL	29
31	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS LOGÍSTICOS APLICADA À PMAL	29
32	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA APLICADA À PMAL	29
33	VALORIZAÇÃO DO VETERANO	20
34	GESTÃO DA INFORMAÇÃO E TÉCNICA ADMINISTRATIVA	29

	CARGA HORÁRIA CURRICULAR	1351
	EXTRACURRICULAR	CH
35	ATENDIMENTO PRÉ-HOSPITALAR TÁTICO	20
	EXTRACURRICULAR	CH
36	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	6
37	CURSO DE AGENTE DE TRÂNSITO	200
38	SEMINÁRIOS, PALESTRAS E VISITAS	30
39	VIVÊNCIAS PM EM UNIDADES ESPECIALIZADAS (BPA, RPMON, BOPE, BPRP, BPTRAN, BPRV, COPEs E PMP)	40
40	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA PROFISSIONAL	240

Fonte: PMAL (2023).

O Projeto Pedagógico do CFP 2023, seguindo direcionamento contido na Matriz Curricular Nacional de 2014, contempla oito áreas temáticas nas quais as disciplinas acima foram alojadas conforme a pertinência e a abrangência. São elas: I. Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública; II. Violência, Crimes e Controle Social; III. Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva; IV. Conhecimento Jurídico; V. Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos; VI. Comunicação e Informação em Segurança Pública; VII. Valorização profissional, saúde e condicionamento físico do policial militar; VIII. Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública; Complementar (carga horária complementar), (PMAL, 2023, p. 21-22).

Chamou-nos atenção o fato de disciplinas como Policiamento Comunitário e Ética, Cidadania e Direitos Humanos terem sofrido redução de carga horária – em projetos anteriores, as duas disciplinas possuíam carga horária de 45h/a – agora, possuem 29 h/a cada, numa nítida demonstração de que são consideradas disciplinas secundárias. Estas duas ainda podem ser ministradas no formato EAD, o que também consideramos um prejuízo, pois não há como repassar experiências e vivências na área da prevenção através de leituras remotas e fóruns virtuais de aprendizagem.

Uma novidade foi a inclusão de disciplinas novas, como: Atuação policial na proteção de pessoas em situação de vulnerabilidade e valorização do veterano, com 20 h/a cada. Outro ponto de destaque é a carga horária destinada a Relações interpessoais: 6h/a apenas, apontando que o trabalho profissional voltado ao relacionamento interpessoal é superficial e apenas direcionado ao primeiro momento de integração entre os novos alunos.

Fazendo o somatório da carga horária de cada área temática por agrupamento de disciplinas, verificamos que a parte denominada “Complementar” concentra maior número de horas, com 536h/a. Isso porque concentra o estágio supervisionado de prática profissional, com 240 h/a e um curso de agente de trânsito, com 200 h/a; em segundo lugar, encontra-se a área temática VIII. Funções, técnicas e procedimentos em segurança pública, com 457h/a. Percebemos que a formação do CFP da PMAL não concentrou carga horária excessivamente voltada a conhecimentos jurídicos, o que consideramos um aspecto positivo, contemplando 169 h/a; a menor carga horária por área temática ficou com Violência, crimes e controle social, com apenas 20 h/a da disciplina Violência, criminalidade e prevenção.

Percebemos, pelas cargas horárias destinadas a cada área temática, que a maior parte concentra-se nas funções, técnicas e procedimentos em segurança pública, destacando-se as disciplinas de policiamento ostensivo geral, na qual são repassados conceitos e técnicas relacionados à busca pessoal, dentre outros e armamento, munição e tiro, com 100 h/a cada uma.

Concordamos com a linha de pensamento de Detoni (2014) ao afirmar que a formação deveria voltar-se mais a disciplinas que preparem o futuro policial para ocorrências de manutenção da paz, pois elas estão no topo do *ranking* dos chamados emergenciais e geralmente (existem exceções), nesses casos, o uso da força não é utilizado, sendo mais demandado a gerenciar pequenos conflitos.

Por fim, encontramos no Projeto Pedagógico do CFP 2023 diversos aspectos extraídos da Matriz Curricular Nacional de 2014 e, ao fazer a leitura do projeto na íntegra, o consideramos bem elaborado e com objetivos claros e definidos, porém deve sempre ser reavaliado para atender à dinamicidade social na formação policial. Entendemos ser de fundamental importância ênfase na transversalidade, proporcionando trocas de experiências entre o corpo docente para que esta premissa não seja apenas um elemento formal das malhas curriculares, mas que os alunos percebam na prática que disciplinas como direitos humanos e policiamento ostensivo geral são capazes de se entrelaçar na prática.

Outro fator que não ficou evidente foi se realmente na formação de praças o caráter transversal dos direitos humanos se faz presente e é sentido em disciplinas com natureza teórico-prática ou apenas prática, o que só se comprovaria com uma

pesquisa de campo com os atores envolvidos. Vamos analisar esse fator ao menos em seu âmbito formal presente na Matriz Curricular.

3.4 O fator transversalidade na Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública

O tema da transversalidade está muito presente na Matriz Curricular Nacional e por isto, merece destaque como alvo de nossos estudos, pois muito se fala em transversalidade e em interdisciplinaridade, porém é necessário fazer a devida distinção dos termos e retirá-los da menção vulgar que não lhes confere a devida importância e profundidade. Para tanto, trazemos a propositura da própria matriz, assim como a visão de diversos autores que se debruçaram sobre a temática, auxiliando na compreensão adequada das categorias a serem analisadas.

Na Matriz Curricular, além das categorias interdisciplinaridade e transversalidade, menciona-se também, completando a tríade, o elemento contextualização. O próprio documento norteador das ações formativas na área de segurança pública traz um conceito de contextualização de documento extraído do Ministério da Educação (2000), fazendo um chamamento ao papel de protagonista do aluno, no qual o sujeito estabeleça conexões com o seu objeto de estudo, visto levar em consideração a bagagem social e cultural deste aluno e suas respectivas vivências.

A matriz propõe com isso o caráter relacional do conhecimento a ser compartilhado em segurança pública, propondo busca de soluções práticas para as problemáticas enfrentadas pelos profissionais em seu cotidiano laboral, enfatizando em mais de um momento a necessidade de fazer da realidade o campo de estudo e reflexão das disciplinas curriculares (Senasp, 2014).

Quanto à interdisciplinaridade, apoia-se a Matriz Curricular em conceito de Cordeiro e Silva (2005, p. 18), que destacam a não segmentação das disciplinas a serem estudadas, havendo neste contexto uma “[...] inter-relação existente entre os diversos campos do conhecimento frente ao mesmo objeto de estudo [...]”. Os conhecimentos precisam estar em intercâmbio conceitual, procedimental e atitudinal, pois em um mundo tão conectado como o vivenciado por todos, não há aprendizado de disciplina isolado dos demais conteúdos da malha curricular, devendo se articular e complementarem-se entre si.

Souza *et al.* (2020, p. 106) trazem um conceito de interdisciplinaridade simples, porém esclarecedor, ao destacarem o caráter interseccional das disciplinas envoltas no processo educacional. E enfatizam que “[...] não se trata de juntar uma disciplina à outra, mas de compreender quais são – ou onde estão – os pontos de convergência e/ou de complementaridade”.

Neste mesmo sentido, em pesquisadores da educação, encontramos conceitos de interdisciplinaridade que corroboram o ideal pedagógico da Matriz Curricular, como em Fazenda (2014, p. 10), que traz um conceito da década de 1970, como sendo “a interação existente entre duas ou mais disciplinas”. Concordamos com a autora quando diz ser o conceito desprovido de maiores aprofundamentos, não sendo suficiente para um estudo mais alicerçado.

Fourez (2001), em obra coletiva citada por Fazenda (2014, p. 10), ordenou a interdisciplinaridade sob uma ótica científica e social. Na perspectiva científica, o autor ressalta a construção de “saberes interdisciplinares”, constituindo-se do arcabouço formativo de professores no ato de organização das disciplinas, interação entre os saberes contidos em cada uma delas, a dinamicidade presente em todo o processo, permeado pelos conhecimentos científicos na formação docente.

Já na ordenação social, encontramos o “desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas” (Fazenda, 2014, p. 10). A ordenação social permite a consideração do real nas práticas formativas docentes, para não se correr o risco do excesso de cientificismo dissociado dos problemas encontrados na sociedade.

As ordenações apresentadas guardam similitudes com a elaboração das dimensões dos saberes de Phillipe Perrenoud, autor mencionado largamente na Matriz Curricular Nacional, baseado em aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, pois essas três dimensões exigem um currículo baseado em disciplinas que dialoguem entre si e levem em consideração a realidade social em volta, pois o futuro policial militar lidará com complexidades e problemas presentes na sociedade, relacionados à boa convivência, respeito às liberdades constitucionais e, em nível mais específico, prevenção ao crime e detenção de criminosos.

Se os saberes não se mostrarem interdisciplinares em sua esfera conceitual, as demais esferas ficarão comprometidas no saber fazer e nos valores a serem exercidos no atuar da profissão. Coadunando ainda com bases teóricas encontradas na Matriz Curricular Nacional, Fazenda (2014, p. 13) esclarece que, na

interdisciplinaridade, a aprendizagem considera “os saberes dos alunos e sua integração”. Ainda em trecho específico, Fazenda (2014, p. 13) aborda a formação profissional no contexto da interdisciplinaridade, merecendo destaque:

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requerem a conjugação de diferentes saberes disciplinares sejam de ordem prática e/ou didática. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes.

Da mesma forma, as dimensões do saber de Perrenoud veem o aluno como sujeito ativo portador de vivências que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem na relação com o professor. Na formação policial militar, o ativismo do alunado é uma conquista paulatina, pois se trata de instituição secular alicerçada nos pilares da hierarquia e da disciplina, do “sim, senhor!”, “não, senhor!”, com um Regulamento Disciplinar segundo o qual censurar ato de superior hierárquico é infração disciplinar.

A entrada de pessoas via concurso público a partir da Constituição Federal de 1988 foi mudando o perfil profissional da instituição, com a entrada de pessoas cada vez mais capacitadas, e isso tem exigido mais preparo do docente formador dos futuros soldados, pois esses trazem bagagens intelectuais diversas e constituem o público ideal para os propósitos de protagonismo dos sujeitos encontrados na Matriz Curricular Nacional.

A mesma autora (Fazenda, 2008), em outro trabalho, apresenta um conceito de interdisciplinaridade relacionado a uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, sustentada no argumento de que o elemento em questão envolve a cultura vivenciada pelos sujeitos em formação.

Fazenda (2008) traz um quê de fluidez e dinamicidade relacionadas à interdisciplinaridade ao explicar que os saberes agrupados em uma grade devem ser considerados sob a ótica dos conceitos que contemplam, mas, acima de tudo, do movimento percorrido pelos saberes intrínsecos que carregam consigo. A relevância desta análise reside na reflexão do docente sobre as práticas executadas em sala de aula e a consequente mudança de atitude, caso seja necessária.

A autora reforça, ainda, que o professor se redescobre e incorpora o movimento presente nos saberes disciplinares. A interdisciplinaridade, vista dessa

forma, proporciona uma prática curricular igualmente dinâmica, sem engessamentos pedagógicos, tornando a prática formativa adequada às necessidades de cada turma, fora da lógica bancária tão combatida por Paulo Freire.

A lógica formativa da Matriz Curricular Nacional segue esse raciocínio, por isso mesmo é um documento norteador ousado e propositor de práticas pedagógicas inovadoras na segurança pública. Durante muito tempo, e ainda hoje, com reminiscências, a formação militar não permitia o protagonismo do aluno como agente essencial na troca de saberes e o conservadorismo de práticas docentes em disciplinas que naturalmente requerem didáticas reflexivas e participativas, com grande potencial para elaboração de casos práticos e simulações reais.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O GRUPO FOCAL EM AÇÃO

A seguir serão descritas as etapas de realização dos grupos focais e os resultados obtidos a partir das falas dos participantes, com exposição das categorias e unidades de registros construídas, seguindo-se o método da análise de conteúdo encontrada em Bardin (1977) e Franco (2021). A presente aplicação foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Alagoas, sob o número CAAE 81692524.2.0000.5013.

4.1 Construção e análise do primeiro grupo focal: roteiros e processos

Foram elaborados dois roteiros para servirem como guia temático para a moderadora, distribuídos da seguinte forma: o roteiro 1, aplicado no dia 8 de abril de 2025, continha oito perguntas sobre as primeiras expectativas quanto à formação de soldados, sobre conhecimentos acerca da Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública e o projeto pedagógico do Curso de Formação de Praças; o roteiro 2, aplicado no dia 10 de abril de 2025, foi estruturado com seis perguntas sobre a temática dos direitos humanos, em termos gerais, sobre a importância das garantias e a contextualização com a profissão policial militar.

A análise dos dados se deu sem o uso de tecnologias adicionais, apenas com a escuta das gravações realizadas quando da aplicação dos dois dias de pesquisas, com o acompanhamento simultâneo das falas coletadas por escrito. A partir da escuta minuciosa, algumas vezes, iniciou-se a construção das categorias e suas respectivas unidades de registro. Cada dia de gravações rendeu pouco mais de 1 hora e 30 minutos de conversações, incluindo as intervenções da moderadora.

4.2 Cenário da pesquisa: local, recursos e estratégias de conforto

Conforme Gatti (2005), que trata do método do grupo focal já mencionado, procuramos um local que não fizesse parte da rotina dos entrevistados, diverso do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PM, pois entendemos que, na condição de alunos no início da formação, eles poderiam se sentir intimidados no momento de responder às interações da moderadora e isso comprometer os frutos da pesquisa. Além disso, para que pudessem se sentir mais confortáveis, foi pedido

que os voluntários comparecessem ao local escolhido em trajes civis, pois o uniforme também poderia tolhê-los na hora de se expressarem.

O local escolhido para os dois encontros do grupo focal foi a sala de aula da Chefia de Ensino Integrado da Secretaria de Estado da Segurança Pública, pela facilidade de agendamento por parte da pesquisadora e por ter fácil acesso, já que está localizada no centro da cidade de Maceió e por, apesar de ser um ambiente no qual trabalham policiais militares, estes trabalham em sua grande maioria em trajes civis.

As carteiras escolares foram dispostas em círculo, para não denotar a ideia de superioridade ou hierarquia. Deixamos à disposição dos entrevistados água, café e um pequeno lanche com vistas ao acolhimento inicial. Cada um recebeu folhas em branco e uma caneta esferográfica para fazer anotações sobre os diálogos travados, com vistas a não perder o raciocínio e o tempo de fala.

Foram impressos os RCLE para que cada um assinasse depois da leitura sobre os termos e condições da pesquisa, especialmente quanto ao resguardo da confidencialidade e a gravação das falas durante os dois encontros do grupo focal. Sobre o consentimento, Aschidamini e Saupe (2004) asseveram que o (a) moderador (a) deve expor claramente qual o propósito da pesquisa e os cuidados éticos antes de se iniciar o processo de interação.

4.3 Perfil dos participantes: uma turma atípica em formação policial

Os participantes do grupo focal são alunos nos estágios iniciais do Curso de Formação de Praças da PM de Alagoas. Entramos em contato com o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) da PMAL, por meio do comandante daquela unidade, para que ele nos autorizasse a dar continuidade ao trabalho de pesquisa desta tese, com a utilização do método do grupo focal, no que prontamente fomos atendidas sem maiores formalizações.

Ele nos direcionou ao subcomandante do CFAP para que acertássemos os detalhes da aplicação do método e, cerca de 48 horas depois do primeiro contato, tivemos uma reunião no formato *online* com o major, respondendo pelo subcomando do CFAP. Explicamos os objetivos da pesquisa, o objeto dos nossos estudos e a necessidade de que fossem convidados dez alunos a fazerem parte da pesquisa do

total de dezenove alunos em formação. Solicitamos, ainda, que contemplasse, se possível, homens e mulheres para garantia da diversidade de gênero.

A respeito do tamanho da amostra, Aschidamine e Saupe (2004) recomendam, seguindo o entendimento de outros autores, que deve variar entre 8 e 10 participantes; em outras literaturas vimos que não há um número taxativo de participantes, devendo ser levados em conta os propósitos das entrevistas.

Seguimos, neste sentido, a diretiva de que os participantes devem aderir voluntariamente à participação no grupo focal, tendo liberdade para escolher contribuir por entendimento da importância da pesquisa e por aventar rica oportunidade de enriquecimento pessoal por interação, conforme Gatti (2005).

Quanto ao primeiro grupo, sensibilizamos o corpo pedagógico do CFAP da importância de ficarem completamente à disposição para a atividade, a partir das 8 horas da manhã, nos dias 8 e 10 de abril de 2025, devendo ser orientados a comparecerem até as dependências da Secretaria de Segurança Pública, Sala de Ensino Integrado, em trajes civis, para uma pesquisa que subsidiaria um trabalho científico da Universidade Federal de Alagoas.

Pedimos nessas tratativas que não houvesse ênfase no fato de o trabalho estar sendo elaborado por uma major da PMAL, para que não se sentissem intimidados ou forçados a responder de certa forma aos questionamentos. A autoria só foi revelada no dia da realização do grupo focal, em breve contato de apresentação da pesquisadora com os pesquisados que rapidamente se retirou da sala e os deixou com a moderadora.

A seguir é apresentada a descrição de algumas características dos participantes do grupo focal 1 da pesquisa no quadro 2. Foram atribuídos nomes de deuses romanos aos participantes para preservação das verdadeiras identidades.

Quadro 2- Características dos alunos de soldado integrantes da pesquisa

Participantes	Ocupação atual	Faixa etária	Formação Acadêmica
Netuno	Aluno de soldado	52 anos	Ensino médio
Mercúrio	Aluno de soldado	37 anos	Logística
Vulcano	Aluno de soldado	23 anos	Superior incompleto (Direito)
Ceres	Aluno de soldado	28 anos	Medicina Veterinária
Vesta	Aluna de soldado	25 anos	Superior incompleto (Direito)
Diana	Aluna de soldado	36 anos	Direito, cursando

			medicina veterinária
Juno	Aluno de soldado	45 anos	Direito e turismo
Júpiter	Aluno de soldado	23 anos	Ensino médio
Minerva	Aluna de soldado	40 anos	Superior incompleto (Letras)
Baco	Aluno de soldado	29 anos	Tecnólogo em Sistemas de Internet

Fonte: elaborado pela autora (2025).

No caso de nossa pesquisa, não havia como selecionar pessoas desconhecidas entre si, como é mais comum nos levantamentos de *marketing*, por exemplo, como bem assevera Gatti (2005) ao mencionar que, nos anos 1950, já era uma técnica utilizada em pesquisas relacionadas a propagandas de guerra por R. Merton.

A amostra de dez participantes compusera-se de pessoas que se conheciam entre si por estarem passando pelo mesmo processo de ingresso na Polícia Militar e que, diante do objeto central deste trabalho, qual seja, o currículo que permeia a formação dos soldados da PM de Alagoas, não havia como escolher público diverso para os nossos propósitos comparativos com o grupo focal a ser realizado com amostra da turma de soldados formada em 2024.

Podemos chamar este primeiro grupo pesquisado de “atípico” por não se tratar de um grupo uniforme, oriundo de um mesmo processo seletivo de ingresso, por exemplo. A maioria dos participantes precisou acionar o Poder Judiciário para ingressar de forma *sub judice* no curso de formação. Alguns já estavam há um tempo auxiliando o corpo técnico em funções de apoio administrativo e acabaram conhecendo a parte pedagógica do curso e o cerne das dificuldades para formar cerca de mil pessoas de uma única vez. Isso também explica o fato de a amostra apresentar faixas etárias e níveis de escolaridade tão diversos: os mais velhos são oriundos do concurso ocorrido em 2006, e os mais jovens de concursos mais recentes, como o de 2021. O trecho a seguir, extraído do primeiro dia de aplicação do grupo focal, retrata bem as características do grupo pesquisado:

[...] esse é completamente diferente, mas também tem que levar em consideração que a gente é uma turma atípica. Não é uma turma, porque a turma típica é uma turma que está investindo diretamente no seu curso e ingressa. A gente tem, não, questões judiciais. Eu porque perdi por estar grávida e tal. Aí, eles já estavam lá há mais tempo. Então, é como um outro tipo de tratamento. Eu não sei se uma turma, ou então uma turma de nenhum concurso, se seria dessa forma. Eu creio que não (Vesta).

A aluna de nome fictício Vesta explica neste trecho o tratamento diferenciado que tem recebido no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças quando em comparação a outras turmas formadas e utiliza a expressão atípica para denominar a turma composta por 19 alunos de diversos certames desde 2006, o que confere à amostra uma característica diferenciada em relação a uma turma regular, também pesquisada nesta tese.

Quanto à escolha dos participantes, Gatti (2005, p. 7) ressalta que os participantes “devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. Não teria como tratar do cotidiano intrínseco à formação policial sem a participação de sujeitos que passaram por ela seja na condição de alunos, seja na condição de educadores.

4.4 A voz da moderadora: neutralidade e facilitação do diálogo

Esta pesquisadora optou por terceirizar a moderação do grupo focal, por entender que, pela existência da forte hierarquia permeando pesquisadora-pesquisados, estes poderiam não se sentir à vontade para expor livremente seus pontos de vista sobre os temas a serem trabalhados nos três dias de aplicação. Esta autora passou por situação semelhante no mestrado cursado no Programa de Pós-graduação em Direito Público da Ufal e igualmente precisou recorrer ao mesmo recurso (delegar a moderação do grupo focal) para que os participantes se sentissem à vontade para exprimirem com honestidade suas opiniões.

Para não comprometer a fidedignidade dos resultados das transcrições, foi escolhida moderadora com experiência em aplicação de grupos focais, bacharel em direito pela Universidade Federal de Alagoas. Foram realizados dois encontros *online* via aplicativo *Google Meet* para as devidas orientações repassadas pela pesquisadora, sobre: objetivos da pesquisa; conteúdo dos roteiros, sendo disponibilizada literatura complementar para familiarização com a temática; detalhes sobre o público-alvo da pesquisa; local de realização do grupo focal; disponibilidade de datas para realização dos encontros.

Sobre a figura do moderador, Gatti (2005) chama-nos atenção para a observância ao princípio da não diretividade, no qual deve policiar-se para não

cometer intervenções ou ingerências de caráter subjetivo, comprometendo a natureza científica da pesquisa, mas não significa o total silêncio durante a condução dos trabalhos. Pelo contrário, deve intervir para garantia do cumprimento dos fieis objetivos da pesquisa. Em suma, não deve desviar-se de seu papel de facilitador da discussão entre os participantes.

A moderadora foi orientada ainda a perguntar aos participantes antes de seguir o roteiro do primeiro dia, atribuindo-lhes nomes fictícios, que serão utilizados nas citações dos conteúdos literais nesta tese, sobre o gênero, a idade, a cor da pele, o grau de escolaridade e desde quando estão no Curso de Formação de Praças da PM. Também é necessário destacar que não ficamos na condição de observadores para não produzir nos participantes a sensação de estarem sendo controlados em suas falas, comprometendo, assim, os resultados dos conteúdos.

No primeiro dia, 8 de abril de 2025, os alunos foram recepcionados pela pesquisadora e pela moderadora, por volta das 8h20. Ao chegarem, se depararam com as carteiras em círculo e o RCLE sobre cada uma delas. Antes que fossem orientados sobre o documento, a maioria não conteve a curiosidade e já iniciou a leitura para ver do que se tratava. Uma aluna do gênero feminino solicitou já nos primeiros instantes sua via assinada, pois havia apenas uma via do RCLE sobre a carteira. A partir desse momento, a pesquisadora apresentou a moderadora ao grupo e retirou-se da sala para que os trabalhos pudessem efetivamente se iniciar. A sessão durou cerca de 1 hora e 30 minutos. O segundo dia de aplicação do grupo focal também teve duração semelhante, cerca de 1 hora e 39 minutos de gravações.

4.5 Categorias e registros do primeiro grupo focal: entre controvérsias, expectativas de formação e senso comum

A partir da escuta das falas obtidas no primeiro dia de grupo focal cujas temáticas versaram sobre expectativas quanto ao Curso de Formação de Praças-CFP; conhecimentos mínimos sobre o projeto pedagógico do CFP; conhecimentos mínimos sobre a Matriz Curricular para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública da Senasp, obtivemos as seguintes categorias de análise e unidades de registro:

Quadro 3 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 1 do Roteiro 1

Expectativas e impressões de aprendizagem no CFP
Preparação técnica e emocional, com presença de mais traquejo
Desenvolvimento de postura profissional militar e espírito de camaradagem
Formação mais humanizada

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O primeiro ponto levantado pela moderadora foi sobre a categoria “expectativas e impressões de aprendizagem no CFP”, no qual conseguimos inferir 3 (três) unidades de registro sobre as quais passaremos a discorrer, destacando falas importantes dos participantes da pesquisa.

A expectativa de aprendizagem de preparação técnica e emocional com a presença de mais traquejo retrata diversos momentos de fala em que os participantes exprimiram preocupação com o controle emocional que se deve apresentar durante momentos de pressão e estresse nas ocorrências, o domínio da técnica adequada para cada situação particular e a expectativa dos pesquisados em serem recepcionados pelo corpo de oficiais e praças do centro formador com mais traquejo, e vários dos relatos expressam frustração por ainda não terem passado por situações que os submetessem ao limite físico e psicológico, como se ainda não tivessem passado completamente pelo rito de passagem para o mundo militar.

Quanto ao primeiro ponto, destacamos as seguintes falas:

Eles se preocupam muito em deixar a gente o mais técnico possível, entendeu ? [...] Justamente isso. Controle emocional, né? (Baco).

Então, você deve aprender a controlar a si mesmo e a situação da outra pessoa (Ceres).

Presciliano (2020), Santana e Gondim (2016) tratam da necessidade de regulação emocional dentro da profissão policial, que seria a supressão ou expressão de emoções diversas, a depender do contexto exigido pelo trabalho policial, pois em dados momentos necessita ser empático e acolhedor com pessoas vitimizadas ou dogmático e inquiridor com transgressores da lei. A autora destaca justamente o fator encontrado na fala dos entrevistados sobre a importância de preparações que levem em conta o aspecto afetivo das vivências dos profissionais, e isso precisa intensificar-se na formação e ser cultivado ao longo da carreira.

Bonfim e Gondim (2010, p. 52), ao trazerem discussões recentes sobre o mundo do trabalho, destacam estudos os quais consideram que alguns ambientes laborais exigem mais habilidades interpessoais e menos aptidões técnicas e mecânicas. Complementam, ainda, que grande parcela dos trabalhadores trata com “estados afetivos de outras pessoas e com os seus próprios e, de certo modo, lidam com trabalho emocional”. Entendemos ser este o caso da profissão policial militar, pois durante um acionamento, o PM precisa gerenciar não apenas os seus estados emocionais, mas os daqueles envolvidos na ocorrência e a tomada de decisão dependem, e muito, deste controle interno e externo.

Quanto à presença de mais traquejo na formação, na ocasião de aplicação do grupo focal, os alunos nutriam a esperança de passarem por mais traquejo durante o curso que estava por se iniciar efetivamente. Destacamos as seguintes falas nesse sentido:

Eu sou aluna como o [nome real de outro aluno], de 2022. E assim, eu esperava a instituição ela tem evoluído com relação a traquejo. O que eu esperava que seria bem mais traquejo. Eu tive surpresa porque eu queria levar o traquejo (Aluna Lara).

Tenho vários amigos que fizeram o último curso e eles diziam “bicho, tu vai ver quando tu for fazer o teu curso, é outra coisa”. “Entra de um jeito e fica de outro, tem muita quebra de realidade, é muito puxado, é não sei o que...” quando eu entrei, está sendo assim, está sendo assim... normal... (Júpiter).

É porque esse molde ele nos prepara para os momentos de pressão da rua, do estresse total que a gente vai receber. Porque a gente quando chegar em uma ocorrência não vai ser simples. A gente vai chegar em um momento que a pessoa vai estar estressada, alterada. Então, você vai chegar num ambiente que a pessoa vai estar gritando, vai estar no seu pior momento provavelmente (Ceres).

As falas denotam exatamente um misto de expectativas frustradas interna e socialmente, pois é um sentimento do grupo de que a falta do traquejo representa o não exercício da resiliência e da resistência não testadas no curso, sentimento compartilhado também com amigos e conhecidos. Além disso, há a concepção do traquejo como ensinamento para suportar momentos de pressão depois de formados.

Esse discurso dos alunos nos chamou atenção para o fato inusitado de que a instituição, muito por pressão externa, vem evoluindo para proporcionar uma formação com tratamento mais humanizado e primando pelo repasse de conhecimentos relacionados à técnica policial. Porém, os próprios ingressantes

esperam passar por situações-limite em que o físico e o psicológico são testados ao máximo como se apenas dessa forma se sentissem completamente inseridos na Polícia Militar.

Alguns trabalhos desenvolvidos em temáticas intrinsecamente relacionadas ao traquejo colocam as instituições militares como adeptas a práticas que reproduzem violências e violações a direitos humanos em suas formações, o que não é o caso do Centro de Formação da polícia alagoana conforme fala dos pesquisados. Os entrevistados sentem falta do que Albuquerque e Machado (2006) nominam como currículo da selva, para se referir a práticas que desenvolvem no recruta a mentalidade não do policial que se tornará depois de formado, mas do guerreiro pronto para o combate.

Ainda no mesmo artigo, Albuquerque e Machado (2006, p. 12) em tópico específico sobre “A arte do traquejo”, o descrevem com certa ambivalência ou dualidade, pois encarnam atitudes contraditórias dos executores envolvendo ao mesmo tempo justiça e arbitrariedade; repasse de ensinamentos e sadismo; construção de identidade grupal e truculência. O traquejo, neste íterim, é algo além da própria lei:

A Equipe Dirigente que ensina a defesa da lei é a mesma que a transgride e, por isso, torna-se portadora de uma lei mais legítima. O traquejo torna-se legal (e plausível) porque ultrapassa a lei na sua dimensão cognitiva e racional. Como o blefe no pôquer, o traquejo irrompe como uma jogada mentirosa, falsa e enganadora, mas legítima, astuta e própria daquele jogo. Azar de quem não tem competência de blefar ou traquejar (Albuquerque; Machado, 2006, p. 12).

Resta claro que o traquejo serviria para transformar os civis em guerreiros mediante certo sacrifício e desumanização dos submetidos, com o fito último de construção de identidade militarizada em detrimento da identidade policial, tão necessária e presente nos atuais currículos das carreiras policiais. O traquejo seria uma prática reservada apenas para os fortes.

Os alunos, pelos relatos, estão sentindo falta do que Poncioni (2021) nomina como modelo tradicional de polícia, no qual práticas de maus-tratos durante a formação são comuns e que, segundo Martins e Neto (2018), auxiliam na continuidade de práticas de violência institucional contra os futuros policiais em formação. As violências variam entre tratamentos verbais depreciativos de

superiores contra subordinados a castigos corporais disfarçados de episódios de resistência a situações de estresse.

Concordamos, contrariamente à visão tradicional de polícia, com o modelo discutido por Poncioni (2021) de profissionalização crescente, no qual os policiais encontrem sentido e motivação na nobreza do trabalho que podem realizar pelo bem da sociedade, garantindo proteção e a paz mínima para o exercício de direitos básicos.

A segunda unidade de registro a ser analisada, desenvolvimento de postura profissional militar e espírito de camaradagem, revelou elementos que, segundo os entrevistados, são traços característicos e necessários ao policial militar, como: farda bem apresentada, seriedade, disciplina e organização, como constatamos nos seguintes trechos:

E até no trabalho porque se você chegar na rua com a farda amarrotada e chegar sem postura de qualquer jeito, ali você já vai perder a situação. Pode evoluir... (Vulcano).

Isso reflete até na nossa vida civil: disciplina, organização, responsabilidade, hierarquia... (Diana).

E a seriedade também, né? Seriedade. Acho que muda muito a personalidade da pessoa (Baco).

A declaração dos entrevistados revela uma percepção simbólica também presente no imaginário social de que existem dois mundos: o civil e o militar, confirmando um ritual de passagem quando se ingressa nos quadros da polícia militar e o que se espera socialmente deste profissional enquanto apresentação pessoal e atitudes.

Em Albuquerque e Machado (2001, p. 214), encontramos críticas e exemplificação de alguns ritos de iniciação no militarismo aos recém-ingressos, como modelo conflituoso que permeia as polícias militares brasileiras entre o democrático e o militar, como: “corte de cabelo e uniformização da indumentária”.

Neste mesmo raciocínio, França (2019, p. 359), ao realizar pesquisas no Centro de Formação da Polícia Militar da Paraíba, destaca que os alunos de soldado passam na formação por um processo descrito por ele com base no “[...] disciplinamento corporal, psíquico e moral que pode ser visto como uma “fábrica” de novas identidades sociais caracterizadas pela obediência, resignação às regras da caserna e uniformidade de comportamentos”. Notadamente, esses processos

tornam o controle mais fácil de ser exercido especialmente em pessoas mais jovens e inexperientes, além de inibir opiniões contrárias e de caráter crítico dirigidas a superiores hierárquicos.

O espírito de camaradagem foi enfatizado com certa frequência na fala dos entrevistados. Também conhecido como espírito de corpo, a camaradagem é o auxílio mútuo verificado principalmente em situações-limite e como forma de proteção e amparo ao colega de profissão diante de dificuldades profissionais e pessoais, para que o grupo continue a ser visto como unidade.

Neste sentido, seguem as falas a seguir:

[...] E, tirando o curso, tirando qualquer tipo de formação, ou tirando qualquer tipo de patente, existe a camaradagem entre os mais antigos, entre os mais novos. Meio que um pega na mão do outro. E eles se ajudam. Lógico que não é uma unidade, porque é uma corporação de 10 mil homens, né? Mas, a sensação, no contexto geral, é a sensação de união. Pra defender a sua casa, pra defender aonde você está, e ali, na sua segunda família. Você passa, às vezes, mais tempo ali do que, propriamente, dentro de casa (Juno).

Acho que o egoísmo é extirpado da gente (Ceres).

Se um destoar, todo mundo vai destoar (Diana).

A camaradagem, pelo olhar dos entrevistados, desperta sentimentos de empatia e senso de coletividade e, segundo eles, vem sendo estimulada desde o Centro de Formação. Em outros relatos, alguns alunos revelaram a preocupação do corpo técnico em saber se todos estão bem, se chegam alimentados para o cumprimento das atividades escolares e o forte espírito de solidariedade dentro do pequeno grupo de 19 alunos. A união do grupo nessa fase inicial da carreira internaliza-se e desenvolve aspectos comportamentais considerados positivos durante o exercício profissional diário.

No manual de Campanha sobre liderança militar do Exército Brasileiro (2011, p. 39), a camaradagem é estabelecida como uma competência a ser desenvolvida nas relações desenvolvidas com superiores, subordinados e pares de maneira amistosa. Além disso, seria a percepção dos “[...] sentimentos, valores, interesses e o bem-estar dos companheiros. Inclui a compreensão e o diálogo, que ajudam as pessoas a encontrar soluções para problemas”. Chamou-nos atenção neste documento oficial o fato de a palavra camaradagem ser mencionada mais de dez vezes estando relacionada a valores, como: espírito de corpo, solidariedade, ambiente saudável no trabalho e coesão de grupo.

Analisando os laços de amizade estabelecidos entre militares de um grupamento do Corpo de Bombeiros da Paraíba, Cavalcanti e França (2017) destacam que o espírito de camaradagem, ou também chamado espírito de corpo, é fator observado em categorias profissionais como necessário à aceitação no grupo e garantia de interação social. O indivíduo que, em um contexto coletivo como o é o da formação inicial, apresentar comportamentos egoístas corre o sério risco de ser isolado nas atividades cotidianas e ficar estigmatizado ao longo da carreira.

A respeito do comportamento humano em contextos sociais, Goffman (2014) trata em uma de suas obras do que ele nomina de performance teatral para detalhar como os indivíduos elaboram suas personas públicas, exercício que pode ser espontâneo ou exigir certo dispêndio de energia para atendimento de certas expectativas coletivas. Geralmente, na exteriorização da persona, o sujeito oculta falhas e enaltece características consideradas positivas. Cada membro, em se tratando de um contexto grupal, tem um papel que gera consequências de caráter geral e por isso faz-se necessário aderir a definições sociais particulares.

Aplicando-se esta teoria ao contexto policial militar, a coesão do grupo pode definir a sobrevivência diante de situações críticas e a própria natureza totalitária do militarismo exige a adesão aos seus pilares calcados na hierarquia e na disciplina. As demonstrações de união, consenso e aquiescência muito mais ao grupal do que ao individual reforçam a confiabilidade e lealdade em eventuais episódios de vida ou de morte.

A última unidade de registro da categoria ora analisada, “formação mais humanizada”, remeteu de forma particular ao tratamento interpessoal que têm recebido por parte de oficiais e praças que fazem parte do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças e condutas relacionadas à proteção da saúde dos alunos. Isso fica evidenciado nos seguintes trechos:

Então, sobre 2022, passei quatro meses. E, assim, quando entrava em forma, a gente, quando, assim, começava a chover, a gente não estava mais ficando em forma quando começava a chover em 2022, né? Assim, realmente estava uma conduta mais diferente [...] O protetor não utilizava até 2012, 2010. Foi a partir de 2018. A cobertura não utilizava uma cobertura em 2012 (Minerva).

Não pode esquecer que estava vivendo uma pandemia. Eu acho que eles estavam querendo proteger, realmente. Porque 2021 foi o ápice da pandemia. Aí, logo em seguida teve o curso de 2022. Pode ser que eles tenham feito para ninguém estar gripando, para ninguém estar espalhando o vírus (Mercúrio).

Mesmo lamentando a ausência de mais traquejo na formação, os pesquisados fizeram recortes de situações que refletem uma formação mais humanizada ao primar pelo resguardo da integridade física dos alunos, quebrando o estigma propagado em formações anteriores de que o militar seria superior ao tempo. Há o reconhecimento da humanidade das pessoas submetidas ao curso e de que, como qualquer outro indivíduo, adoece quando algumas medidas preventivas não são adotadas para preservação da saúde.

Apesar da narrativa de preservação da saúde através de medidas preventivas no Centro de Formação da PMAL, percebemos a ausência de tomada de consciência de que isso acontece pelo fato de o aluno de soldado ser sujeito de direitos humanos como qualquer outro cidadão. Assim, endossa Zenaide (2022), ao afirmar algo que parece ser óbvio, mas não o é para muitos policiais: a constatação de que, como pessoas humanas, são portadores de dignidade e direitos com dupla função de proteger a sociedade e resguardar a ordem democrática.

Quanto ao caráter cidadão e humano do policial, Balestreri (1998) trata da cidadania como condição primeira do policial e que o antagonismo entre “sociedade civil” e “sociedade policial” só colabora para o afastamento junto à sociedade com a qual lidará no dia a dia. Além disso, enaltece a relevância da autoestima policial como condição para prestação de serviços.

Como membro da instituição aqui estudada e tendo passado por um período de três anos de formação há cerca de 20 anos, passamos por períodos de conflitos e questionamentos internos sobre algumas práticas sofridas durante a formação para oficiais, como: despertar durante a madrugada com o tocar de um sino e sem tempo para pensar, entrar em forma para uma possível ida ao mar para um banho noturno (o que não se concretizou); rolar na lama uniformizado em dias chuvosos ou marchar em poças de água formadas pela chuva. Pensamos que as formações avançaram muito neste sentido, pois a resistência física, as privações ou restrições alimentares e de sono precisam ser pensadas de maneira técnica e explicadas aos alunos, pois são importantes para situações profissionais concretas, porém não deve haver submissão de recrutas a episódios aleatórios e sem fins pedagógicos evidentes.

Avançando nas conquistas de condições de trabalho e qualidade de vida dos profissionais de segurança pública, para que se enxerguem cada vez mais como portadores de direitos humanos, a Portaria Interministerial nº 002 de 15/12/2010, que

estabelece diretrizes nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos dos profissionais de segurança pública, que será citada mais detalhadamente mais adiante. O fato é que os estabelecimentos de ensino militar pelo menos em Alagoas vêm abolindo gradativamente práticas abusivas de submissão dos alunos a práticas sem amparo técnico, como evidenciado na fala dos pesquisados.

Quadro 4- Categoria e unidades de Registro
Pergunta 3 do Roteiro 1

Percepção sobre a preparação do CFP para desafios profissionais
Confiança na grade teórica, mas dúvidas sobre a prática
Limitações estruturais e burocráticas da PM
Limitações estruturais do Centro Formador

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Foi perguntado aos entrevistados durante o grupo focal sobre como o curso de formação os prepararia para os desafios profissionais e dois aspectos centrais foram identificados nas falas: o viés pedagógico, que concebeu as unidades de registro “confiança na grade teórica, mas dúvidas sobre a prática” e “limitações estruturais do Centro Formador” como elemento desafiador da qualidade da formação; e o aspecto institucional como um todo que originou a unidade de registro “limitações estruturais e burocráticas da PM”, percebendo-se um destaque especial para o fator hierarquia como limitante em certos momentos.

A unidade de registro “confiança na grade teórica, mas dúvidas sobre a prática” foi verificada nas falas e, quando trataram desse assunto, os alunos reconheceram que a malha de disciplinas apresentava-se de maneira satisfatória aos propósitos da formação, porém o componente prático, que os prepararia para o trabalho nas ruas, não ficava evidente. Isso de certa forma causa uma insegurança por parte dos ingressantes, pois sabem da complexidade do trabalho policial e das responsabilidades que carregarão, caso tomem decisões precipitadas ou equivocadas durante uma ocorrência. Destacamos as seguintes falas:

Academicamente, sim. Pela grade acadêmica, pela grade curricular, pelo que está posto, sim. Porém, vai depender... do dia a dia que cada um vai absorver (Juno).

Pelo que nós ouvimos, Pelo que nós ouvimos, além da questão, o único questionamento que se tem é na questão do preparo, é para a prática mesmo, sabe? Eu acho que na teoria, assim, na teoria, as aulas e tal é suficiente. Mas, na prática, eu já ouvi questionar, porque eu não posso falar muito sobre a verdade, porque até agora a gente não conhecia nada disso, né? Mas, a questão das instruções práticas, entendeu? Tiro... E o que realmente é muito pouco, eu acho que é insuficiente. Então, eu acho assim, a gente não pode nem estar falando que é (Baco).

Fica evidente que, de alguma maneira, o projeto pedagógico e a malha curricular devem esboçar de forma mais contundente o aspecto do treinamento para a prática cotidiana, dotando o futuro soldado das habilidades procedimentais adequadas. Poncioni (2014, p. 59) frisa a dificuldade em os cursos de formação contemplarem a extensão das atribuições da polícia voltadas à realidade complexa e inesperada do trabalho policial.

Segundo a autora, ainda há o predomínio de matérias jurídicas nos currículos, resquícios da necessidade de formação de polícias burocráticas no intuito de profissionalizá-las. Porém, no trabalho de patrulhamento e enfrentamento ao crime, isso não basta para reagir diante de situações críticas, por exemplo. O conhecimento da lei é necessário, porém o treinamento para o inesperado, o fator surpresa, também é igualmente imprescindível. Isto só se adquire com muito treinamento simulado e com o compartilhamento de vivências com os mais experientes na profissão.

Quanto à unidade de registro: limitações estruturais do centro formador, identificamos um ponto mencionado com maior frequência, qual seja, a carência ou subvalorização dos instrutores como uma preocupação do corpo técnico e dos próprios alunos. Isso fica confirmado nas seguintes exposições:

A dificuldade também que eles têm para conseguir o instrutor, para fazer rodar um curso, que não é assim simplesmente. Ah, botou o instrutor. Eles não têm respaldo, a legislação para obrigar, cobrar para o instrutor ideal. Apesar de que o instrutor também tem a dificuldade dele, porque ele fica dependendo de não estar de serviço, não ter escala extra, para poder estar no centro de ensino. Porque se você for para ele deixar de ir trabalhar, ele não fica lotado na unidade de ensino [...] (Vesta).

A remuneração também é bem baixa. Ele fica assim, acompanhando. E hoje em dia, praticamente, o trabalho do instrutor está sendo voluntário (Vulcano).

As deficiências apontadas nas falas referem-se à ausência de um corpo docente próprio do Centro de Formação, pois os instrutores militares não exercem

com exclusividade atribuições docentes dividindo-se entre os papéis administrativos e operacionais típicos da profissão. Tudo isso acaba comprometendo a qualidade e a consistência das aulas e todo um planejamento pedagógico pensado para uma formação de excelência.

A situação agravou-se a partir do início deste ano, pois a nova lei de promoções, Lei nº 9.392 de 29/10/2024, que alterou a Lei nº 6.514 de 23/09/2004, dispondo sobre os critérios e as condições que asseguram aos oficiais e praças da ativa da PMAL acesso à hierarquia militar, retirando praticamente o único incentivo que alavancava o credenciamento de docentes militares, que era a concessão de uma pontuação por semestre de aulas ministradas nos cursos de formação e aperfeiçoamento.

A remuneração conferida aos instrutores e monitores militares é ínfima, conforme Decreto nº 1.846, de 22 de abril de 2004: R\$ 12,71 (doze reais e setenta e um centavos) e R\$ 4,13 (quatro reais e treze centavos) respectivamente, pela hora-aula. Esses valores nunca foram atualizados, desde a aprovação do decreto em 2004. Além disso, os trâmites burocráticos para percepção dos valores são desanimadores, pois a Lei nº 6.469, de 19 de abril de 2004, que dispõe sobre o exercício das atividades de regência de classe nos estabelecimentos de ensino da PMAL, veda em seu artigo 5º, parágrafo único, o pagamento de remuneração por hora-aula a militar da ativa “em horário de funcionamento administrativo da organização militar em que estiver lotado, desde que, por qualquer motivo, não esteja afastado do trabalho”. Ou seja, a percepção de valores fica praticamente impossibilitada já que os cursos ocorrem em sua maioria no horário administrativo dos quartéis e departamentos da polícia.

Como instrutora, podemos afirmar com propriedade que a falta de políticas internas para composição de corpo técnico docente próprio das unidades de ensino, bem como maior rigor fiscalizatório das práticas docentes em sala de aula, comprometem sobremaneira a qualidade do ensino ofertado nas formações. A Polícia Militar de Alagoas poderia quanto à composição de corpo docente próprio em suas escolas de formação tanto para oficiais quanto para praças, espelhar-se nas normativas que regulam o ensino no Exército Brasileiro, tanto a Lei n. 9.786/1999, que no artigo 16, deixa claro que os cargos de professor, instrutor e monitor e outros pertinentes ao ensino são feitos através de nomeação para a atividade-fim do ensino, inclusive a pesquisa científico-tecnológica. Já o Decreto nº 3.182/1999 que

regulamenta a lei em comento, no Capítulo V, “Dos Corpos docente e discente”, reafirma que o corpo docente do ensino do Exército “[...] é constituído pelo comandante, subcomandante, instrutores, professores e monitores, quando nomeados em ato específico” (Brasil, 1999).

Sem dúvidas, a composição de corpo docente especializado e voltado apenas para as atividades de ensino e aprendizagem dentro das escolas militares estaduais garantiria a qualidade do ensino, a continuidade dos cursos e a credibilidade das ações pedagógicas, pois seriam profissionais com expertise em suas disciplinas de atuação e como seriam preparados através de cursos para o desenvolvimento dos documentos preparatórios das aulas e em metodologias de ensino. Na impossibilidade de exclusividade de um corpo técnico para todas as disciplinas, poderia se fazer um estudo sobre quais seriam de dedicação exclusiva e quais seriam abertas para policiais que desenvolveriam a atuação docente em concomitância com suas atividades profissionais habituais.

Essa é uma dificuldade vivenciada por outras polícias quando se trata da formação de seus soldados e oficiais, a exemplo da Polícia Militar do Estado de Pernambuco que também não conta com corpo docente afastado de suas atividades operacionais e administrativas na polícia, desdobrando-se entre as inúmeras tarefas próprias da atividade policial e o compromisso em formar os futuros profissionais da instituição.

Porém, em Pernambuco, há que se destacar um aspecto positivo quanto à remuneração das atividades de docência regulamentadas via Decreto nº 56.558, de 3 de maio de 2024, o qual “cria a instrutoria em cursos de formação inerentes a concursos públicos, bem como a instrutoria interna nas modalidades presencial, à distância e semipresencial, no âmbito do Poder Executivo Estadual”. Os valores pagos ao que se denomina instrutor titular, conteudista e/ou tutor são bem mais atrativos que os previstos na legislação militar em Alagoas: R\$ 80,00 (oitenta) reais a hora-aula com duração de 50 minutos. A função de instrutor secundário, equivalente à figura do monitor previsto nos normativos da polícia alagoana, recebe R\$ 40,00 (quarenta) reais pela hora-aula (Pernambuco, 2024).

A última unidade de registro a ser analisada na categoria “Percepção sobre a preparação do CFP para desafios profissionais, limitações estruturais e burocráticas da PM” apresenta de forma recorrente preocupações dos pesquisados com a presença da hierarquia como entrave à tomada de decisões, tornando o fluxo de

trabalho burocrático e por vezes desafiador na relação superior-subordinado. Evidenciamos isso nos seguintes trechos extraídos das gravações obtidas:

E aí, o grande problema e o grande entrave que eu ainda vejo é a burocratização em consequência da hierarquia. Não existe uma compatibilidade nessas duas funções dentro da instituição polícia militar. Uma coisa é a burocratizada, mas de outra forma, a hierarquia que manda, às vezes, ela passa por cima ou, às vezes, ela contorna e segue aqui. No meu ver, essa é a grande dificuldade, ainda, no contexto de segurança pública (Juno).

Pode até punir a pessoa por conta disso. Por conta da hierarquia, né? É muito relativo isso (Baco).

Não à toa, utilizamos nesta unidade de registro os termos “estruturais” e “burocráticos” para remetermos a questões relacionadas à hierarquia, pois ela faz parte dos pilares da carreira militar, elemento intrínseco da cultura institucional. Ao pesquisarmos trabalhos que versam sobre o tema da hierarquia, nos deparamos com concepções convergentes quanto ao antagonismo entre valores institucionais relacionados ao militarismo e à cultura democrática em construção no Brasil desde 1988.

Almeida (2007) associa a hierarquia ao princípio da subordinação nas polícias militares, em ato de obediência dos policiais aos seus superiores, mesmo em circunstâncias não relacionadas diretamente a atos de serviço. Cabe a reflexão sobre, em que medida, a hierarquia interfere nas relações interpessoais e até mesmo no aprendizado daqueles que ingressam na polícia. Nas falas destacadas durante a pesquisa, a hierarquia foi vista como elemento que pode sim interferir no relacionamento com os mais antigos quanto a aspectos técnicos a serem adotados durante ocorrências e não serem repreendidos ou interpretados como insubordinados.

Balestreri (1998) reserva tópico próprio em uma de suas obras para delimitar claramente que hierarquia não se confunde com humilhação. Destaca que a hierarquia em sentido puro é exercício amparado na lei e na lógica, apartando-se do autoritarismo e de relações permeadas pela humilhação e pelo medo. Resume seu raciocínio salientando a relevância da hierarquia para o funcionamento institucional da polícia quando exercida através de liderança consciente de superiores e respeito.

Rodrigues (2010), ao avaliar a cultura organizacional da Polícia Militar, vê que a hierarquia e a disciplina determinam o modelo de gestão institucional pautado na militarização, o que, segundo ele, obstaculizaria a participação dos próprios militares

com maior capital intelectual, porém nas bases da hierarquia e da sociedade na identificação de problemas e sua consequente resolução, distanciando a polícia da sua real missão de comunitarização e resguardo de direitos. Este raciocínio comunga com a burocratização visualizada pelos pesquisados na tomada de decisões operacionais durante suas intervenções no grupo focal.

A hierarquia, a nosso ver, deve servir para o escalonamento de responsabilidade conforme os postos e graduações, tal como acontece, ressalvadas as devidas proporções, na iniciativa privada e não como fator limitante de opiniões sobre a melhor maneira de resolução das demandas internas e comunitárias a cargo da Polícia Militar.

Quadro 5- Categoria e unidades de Registro
Pergunta 4 do Roteiro 1

Importância de conhecer o projeto pedagógico do CFP e a Matriz Curricular Nacional para ações formativas
Transparência e direcionamento
Reconhecimento da importância Futura
Apreciação de disciplinas específicas
Críticas à sobrecarga de conteúdo

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Na categoria: importância de conhecer o projeto pedagógico e a Matriz Curricular para ações formativas tivemos colocações dos alunos durante as falas sem adentrar propriamente nos meandros do que está previsto formalmente no projeto pedagógico nem na Matriz Curricular Nacional, o que se justificou pelo fato de os pesquisados estarem no momento de aplicação do grupo focal, passando pelo que se chama de “semana zero”, período de adaptação no qual são desenvolvidas atividades relacionadas aos aspectos gerais do curso e da convivência no geral. Isso se coaduna com as falas extraídas, sendo a primeira relacionada à unidade de registro “transparência e direcionamento” e a segunda ao “reconhecimento da importância futura”:

[...] Só que é realmente interessante eles irem à sala mostrar para se esclarecer mesmo, tirar uma dúvida assim. Porque eu acho que realmente entender a matéria é importante, só que não realmente estar vivenciando a matéria em si. Mas já existe a matriz, que é um padrão (Vesta).

A gente fica curioso, né? E animado, porque a gente sabe que todas as disciplinas ali vão ser de suma importância para a nossa carreira. Então, a gente imagina

situações que aquela disciplina possa nos ajudar, entendeu? Exatamente. Então, acho que, como ele falou ali, é bem completo mesmo (Baco).

As narrativas acima demonstram ao mesmo tempo o interesse e a curiosidade dos futuros soldados em conhecerem mais a fundo o projeto pedagógico que norteará os rumos da formação a que serão submetidos por quase um ano, o que consideramos muito positivo, pois tomar posse de um documento balizador tão relevante em uma ação educacional como uma formação profissional pode transformar e esclarecer a visão que se constrói sobre os conhecimentos e práticas a que serão submetidos e avaliados durante o curso, favorecendo o olhar direcionado e crítico sobre as disciplinas e vigilante sobre as práticas docentes.

Assim como ocorre com os currículos, o projeto político pedagógico intencionalmente expressa os propósitos institucionais de determinado estabelecimento de ensino, no nosso caso, os propósitos a serem alcançados pela polícia militar ao recrutar e formar novos soldados.

Nesse sentido, Brisolla e Dutra (2019) enumeram alguns elementos balizadores da construção de um projeto pedagógico, como: cultura, concepção formativa e objetivos pedagógicos a serem alcançados. Reafirmando o caráter democrático e político deste instrumento, destacam o papel integrador de “conteúdos, conceitos, experiências e questionamentos [...]”.

Kramer (2001, p. 169), em abordagem crítica da cultura, define a proposta pedagógica como “caminho, não lugar”, no sentido de percurso dentro de uma realidade que vai sendo modificada a partir de questionamentos feitos que necessitam de respostas. Problemáticas carentes de solução. Para isso, imprime seu caráter político para apontar os caminhos a serem seguidos, a partir dos valores considerados essenciais para a instituição educacional e seus propósitos basilares.

Sabemos que o ensino militar ainda é muito voltado para dentro da própria instituição, porém o compartilhamento do conteúdo do projeto político-pedagógico junto a quem está sendo formado abre a possibilidade de reflexões sobre o que se pretende com cada disciplina e com as cargas horárias pensadas para o atingimento das metas estabelecidas. Isso também é de grande valia para o aperfeiçoamento dos projetos futuros, pois o retorno dos profissionais já formados pode fornecer valiosos subsídios para o aprimoramento das formações futuras.

A escuta do corpo docente e do corpo pedagógico envolvido, sempre que possível, também pode revelar fatores a serem aprimorados, modificados ou

estacionados quando cumprem com as finalidades pretendidas inicialmente. Daí a natureza democrática da construção do projeto político pedagógico e a importância em se observar este documento não apenas como cumprimento de exigências legais ou formalidades, mas como fidedigno norteador das ações pedagógicas e curriculares planejadas.

Na unidade “Apreciação de disciplinas específicas”, os alunos destacaram a presença de disciplinas não apenas ligadas à operacionalidade, mas direcionadas ao bom gerenciamento da vida financeira do militar, bem como no trato com grupos vulnerabilizados da sociedade, como a Língua Brasileira de Sinais. Extraímos o seguinte trecho neste sentido:

A questão de economia ali eu acho que também é um olhar para o militar para ele também saber lidar com finanças não necessariamente só a parte técnica. Pelo menos eu acho que essa matéria aborda isso... eu acho que também é um olhar para o militar para a vida financeira dele (Diana).

Os entrevistados enxergam de maneira positiva a presença de disciplinas desta natureza e, ao longo dos anos, a preocupação em voltar o olhar educacional para dentro, no sentido de contemplar disciplinas que favoreçam a saúde e a qualidade de vida dos policiais militares é uma crescente, para diminuição dos índices de suicídio e adoecimento mental dessa categoria de profissionais que lida constantemente com as mais diversas tragédias humanas.

Quanto ao quesito “Saúde do trabalhador e valorização profissional”, o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças referencia a área temática VII- Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador, extraída da Matriz Curricular Nacional e explicita os objetivos das disciplinas relacionadas a ela:

[...] Tem como objetivo contribuir para a criação de uma cultura efetiva de respeito e bem-estar dos profissionais, não se restringindo apenas às questões relacionadas à remuneração e planos de carreira, mas também às condições de trabalho, assistência, equipamentos disponíveis e acesso às atividades de formação (PMAL, 2023, p. 21).

A área temática tal como descrita na Matriz Curricular Nacional sofreu uma pequena adaptação no projeto pedagógico em comento, transformando-se na área temática VII - Valorização profissional, saúde e condicionamento físico do policial militar, para contemplar disciplinas relacionadas ao treinamento físico, sendo elas: psicologia das emergências; treinamento físico militar; ordem unida; qualidade de vida na segurança pública e valorização do veterano (PMAL, 2023).

Podemos dizer que, mais fortemente na última década, cresce a preocupação com o bem-estar físico e a saúde mental dos profissionais de segurança pública, e apenas em 2022 é aprovado decreto que dispõe sobre o Programa Nacional de Qualidade de Vida para os Profissionais da Segurança Pública, o Decreto nº 11.107, de 29 de junho de 2022, estabelecendo eixos de ação nas instituições federais e estaduais de segurança pública e criando uma Rede Nacional de Qualidade de vida para os Profissionais de Segurança Pública, com representatividade das instituições federais e estaduais.

A preocupação crescente com esta área temática justifica-se, pois, em 2023, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, houve um aumento para 118 suicídios de policiais em relação a 2022, com 99 casos (aumento de 26,2%). Os pesquisadores atribuem a maioria dos casos à naturalização da cultura do estresse dentro das instituições de segurança pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024).

Simbolicamente, a inclusão de disciplinas que tratem sobre saúde mental e qualidade de vida nas formações policiais representam importante avanço para o despertar da importância do cuidado, da escuta e de se buscar apoio profissional diante de quadros psicológicos que exigem intervenções já durante a formação. Institucionalmente, pode representar o olhar para a construção de políticas efetivas de amparo e canais de escuta para esses profissionais.

Sobre a unidade de registro “Críticas à sobrecarga de conteúdo”, os alunos em suas intervenções enfatizaram a enorme quantidade de disciplinas a serem vistas durante a formação em um curto espaço de tempo e com uma carga horária a ser cumprida em tempo integral, no mínimo, de segunda a sexta-feira. Isto fica claro nos seguintes diálogos:

A gente teve instrução de libras, depois você tem que dar um conteúdo assim uma aula de três horas, aí é muito conteúdo, um atrás do outro e acaba que a gente não consegue absorver tudo... (Júpiter).

[...] são dois horários de curso, então, de certa forma, é puxado mas é dentro do cronograma... (Diana).

A esse respeito, o último Curso de Formação de Praças, finalizado no início de 2024, teve previsão de duração de 52 semanas e carga horária total de 1.340 horas aulas, distribuídas em 44 horas semanais de instruções (PMAL, 2023). Isso comprova que os entrevistados têm razão ao pontuarem a carga horária como

“puxada”. Realmente, faz-se um esforço enorme para ficar concentrado nas aulas durante tantas horas seguidas e com disciplinas não apenas teóricas, mas que exigem esforço físico.

Podemos afirmar, por ter passado por experiência até mais longa de três anos no Curso de Formação de Oficiais, que um dos maiores desafios na condição de aluno é permanecer acordado e focado no aprendizado durante as variadas instruções. Como durante o curso o ingressante na PM fica dedicado exclusivamente à formação e, para tanto, recebe uma espécie de bolsa para custear despesas e com o intuito de formar com celeridade para ter um reforço no efetivo global, sempre aquém às necessidades sociais, o aprendizado certamente fica comprometido.

Comparando ao projeto pedagógico de uma coirmã com realidade similar à do estado de Alagoas, Pernambuco, verifica-se que a carga horária do Curso de Formação de Soldados lá totaliza 1.690 horas-aulas, com interessante subdivisão entre duas matrizes dentro do mesmo projeto: a Matriz Comum, com carga horária de 610 horas-aulas, contemplando disciplinas ministradas também para outras forças de segurança em formação, tendo em vista que aquele estado possui uma formação com intenções de integração, tal como ocorre também no estado do Ceará; e uma Matriz Técnico-profissional, com carga horária de 1.080 horas-aulas com disciplinas relacionadas à atividade policial militar (SDS, 2024). O Curso de Formação de Soldados em Pernambuco tem duração média de sete meses, com carga horária média de 10 horas-aulas semanais, o que se apresenta bastante similar ao praticado na formação em Alagoas.

A seguir, temos a última categoria encontrada no primeiro dia de aplicação do grupo focal sobre as expectativas quanto ao aprendizado para exercer a profissão policial militar, conforme veremos:

Quadro 6 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 1 do Roteiro 1

Expectativas quanto ao aprendizado para exercer a profissão policial militar
Profissional de excelência
Reconhecimento da complexidade institucional

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A moderadora perguntou aos entrevistados que expectativas nutriam do curso de formação enquanto formação policial militar. Deste questionamento, conseguimos extrair duas unidades de registro “Reconhecimento da complexidade institucional” e “Profissional de excelência”.

Na unidade de registro “Reconhecimento da complexidade institucional”, destacamos duas importantes falas, conforme segue:

A Polícia Militar é um mundo. [...] eu não imaginava que a polícia tivesse tantos setores administrativos que são muitos, muito necessários para que a polícia esteja na rua. Então, eu acho que as matérias, elas já direcionam um pouco para que você também possa trabalhar nesses setores [...] (Diana).

Mas o administrativo é a base realmente. Tem muita, muita coisa. A gente, eu particularmente, jamais imaginei que existia a DLOG. E a DLOG é o departamento logístico. Se não existir a DLOG, não tem pedido na rua. Não tem arma, não tem colete (Minerva).

A primeira fala denota a surpresa da entrevistada ao conhecer melhor a estruturação interna da Polícia Militar, com menção a disciplinas vistas no curso de formação relacionadas ao desempenho de atividades administrativas; aqui também temos o reconhecimento da importância não só do que se conhece como atividade-fim (trabalho operacional das ruas), como também a indispensabilidade do papel exercido pela atividade-meio (setores administrativos que gerem patrimônio, aquisições, pessoal, dentre outros).

A segunda fala complementa o raciocínio da primeira, ao tratar da importância da Diretoria de Logística da Polícia Militar e as consequentes aquisições de equipamentos como coletes e armamento para o pessoal do operacional. As falas indicam uma boa noção da complexidade estrutural da polícia e da diversidade de papéis que são exercidos por seus profissionais, exigindo deles especialidade técnica.

Em 5 de setembro de 2023, foi publicado no Diário Oficial do Estado de Alagoas o Decreto nº 93.445, de 4 de setembro de 2023, dispondo sobre a Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Alagoas. Para que tenhamos uma breve noção da complexidade estrutural da Polícia Militar de Alagoas, destacamos o artigo 148 que versa sobre a Diretoria de Logística citada em uma das falas. Esta se divide em: Diretoria e Subdiretoria; setores de: suprimento, manutenção, patrimônio, seção de estoque e distribuição de material, provisionamento, licitação; Centros de: mecanização, material bélico e manutenção

de obras (Alagoas, 2023). Os pesquisados, com razão, destacam que a Polícia Militar trata-se de um órgão de grandes proporções.

A estruturação encontrada no Decreto citado é tão complexa que contempla 451 artigos com definição de atribuições, cargos, diretorias, unidades administrativas e operacionais, além dos quadros de saúde e do centro musical. A cobertura dos serviços da polícia abrange os 102 municípios alagoanos, com um efetivo de 7.634 militares. Os serviços servem tanto à sociedade quanto ao público interno, para estes últimos quanto aos atendimentos psicológicos, de natureza social e de saúde.

A unidade de registro “Profissional de excelência” ficou evidenciada na seguinte fala selecionada:

Ser um profissional de excelência, né? Pronto pra servir. Pronto pra agir [...] (Júpiter).

A minha expectativa é que, no final, a gente tenha uma instrução de qualidade para que a gente possa colocar a prática com excelência (Minerva).

Observamos que a excelência buscada e esperada durante a formação está ligada ao desempenho de pronta resposta, de rápido raciocínio diante de situações que exijam decisão imediata quanto às demandas do dia a dia.

A excelência profissional, conforme Almeida e Wechsler (2015) envolve variáveis de caráter psicológico e proveniente de aquisições, resultado das práticas e treinamentos reiterados. As primeiras, por sua vez, seriam compostas por elementos motivacionais, cognitivos e de personalidade. Os autores utilizam como base a teoria da Psicologia positiva de Seligman (2002) para analisar em diversas áreas o que faz um indivíduo destacar-se em sua área profissional e explicam que o fator criatividade sobressai-se em relação ao QI dos indivíduos.

O modelo de profissionalismo policial é amplamente discutido por Poncioni (2014), tendo como referencial Freidson (1998), destacando características e desafios para a definição institucional do profissional de segurança pública. Os autores citados destacam que o profissional precisa enxergar valor no trabalho que executa para interessar-se em realizá-lo da melhor forma.

No contexto da educação profissional na segurança pública, rumo ao estabelecimento do profissionalismo institucional, Poncioni (2014, p. 49) traz importante reflexão, colocando a educação como “[...] uma importante ferramenta capaz de elevar a polícia a um padrão de excelência para desempenhar as funções

inerentes ao seu mandato numa sociedade democrática”. A educação aqui possui um significado que transpassa valores éticos de atuação, não envolvimento com a corrupção e não legitimação de padrões discriminatórios contra populações mais vulnerabilizadas, como: mulheres, negros, público LGBTQIAPN+ e moradores de rua.

A unidade de registro “Profissional de excelência” reforça a importância de tanto o componente procedimental quanto o componente atitudinal serem bem trabalhados nos currículos das formações profissionais. Isso só se consegue com ênfase em simulações reais durante as disciplinas repassadas no curso, com submissão a situações de estresse e treinamento sobre como lidar com reações inesperadas nas ruas. Cada ocorrência apresentará um desfecho distinto, pois cada pessoa envolvida apresentará reações mais dóceis ou mais violentas diante da presença policial. Além do mais, resta claro que a excelência é um valor não somente condicionado ao treinamento das técnicas policiais, mas também ao estímulo à motivação profissional dentro da própria instituição.

A excelência também envolverá a capacidade de dialogar e saber o momento mais adequado para alterar a gradiente de força a ser empregada. Isso só se adquire com treinamento e, após algum tempo, com a experiência prática. Mas, não só isso: a habilidade de ser versátil diante dos diferentes públicos atendidos; de lidar com situações criminais de forma mais enérgica; de lidar com situações de natureza social com a empatia necessária; de aproximar-se da população com respeito e não com truculência como sinônimo de manutenção da autoridade conferida pelo mandato policial.

Apresentamos a seguir as categorias e unidades de registro do segundo dia de grupo focal, cujas temáticas versaram sobre direitos humanos e atividade policial:

Quadro 7- Categoria e unidades de registro
Pergunta 1 do Roteiro 2

Percepção sobre Direitos Humanos
Impunidade e proteção a criminosos
Contradição entre teoria e prática
Caráter seletivo de proteção
Relativização dos direitos humanos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quando perguntado pela mediadora sobre a percepção que os entrevistados possuíam acerca de direitos humanos, percebeu-se uma predominância de respostas em que a visão deles orbitava na sensação de impunidade e proteção a criminosos, o que gerou a primeira unidade de registro desta categoria, na qual destacamos:

Eu acho que dá muito privilégio ao bandido, né? (Baco).

Pra mim, negativo. Ele só protege o bandido e, muitas vezes, pra proteger o bandido ele acusa o policial (Mercúrio).

[...] O bandido vai ficar lá no sossego. Ele entra lá no presídio, ninguém pode meter a mão nele, enquanto a mãe e o menino estão passando fome porque ele matou o marido dela (Diana).

As percepções acima apontam para uma concepção de direitos humanos com foco preponderante no viés penal. Mas, não nos causa espanto o resultado obtido, pois é uma visão muito presente no senso comum do imaginário social. A utilização do termo “bandido” de maneira deliberada nos causou maior surpresa, pois não houve melindres ou receio de julgamentos por parte dos pesquisados e, ao mesmo tempo, indica que se sentiram confortáveis no ambiente de fala criado para expressarem com total sinceridade suas opiniões. Encontramos, ainda, na última fala destacada, a percepção de que o cárcere é um local ameno, sossegado e que blinda o criminoso de ser penalizado pelo crime cometido por ele.

Caldeira (1991) em artigo publicado há mais de três décadas, mas de surpreendente atualidade na análise, contextualiza historicamente os direitos humanos como pauta central da reabertura democrática de nossa história recente, passando a representar “privilégios de bandidos”, crescendo no seio popular o apoio a campanhas contra direitos humanos, com o fortalecimento de opiniões favoráveis a maneiras violentas e privadas de enfrentamento ao crime.

A autora atribui esta visão deturbada à não discussão ampla do significado de direitos de uma maneira geral, surgindo a ideia de direitos, como: educação, saúde e moradia como simplesmente direitos, e direitos humanos associados à defesa da integridade física de pessoas privadas de liberdade. Desta forma, a sociedade categorizou direitos sociais como apartados dos direitos humanos.

Cano (2011) pontua nesta direção, que este fenômeno de associar direitos humanos à proteção de criminosos é verificado em países com democracias consideradas jovens e frágeis, como é o caso do Brasil. Alerta-nos para a

perversidade da crença do abuso de direitos da categoria social dos criminosos como condição para a permanência de direitos da maioria, quando na verdade, a aceitação de violações a direitos humanos a grupos específicos, como é o caso dos criminosos vitimiza também de forma deliberada pessoas concebidas como “inocentes”.

Trazendo para a realidade policial fruto de nossas análises, ao defender-se uma polícia que prende, julga e faz justiça com as próprias mãos cria-se um aparato estatal criminoso dentro da própria célula estatal criada para agir em conformidade com a lei e perde-se o controle das condutas policiais que passam a ser fundamentadas na arbitrariedade.

A segunda unidade de registro encontrada foi: “Contradição entre teoria e prática”, conforme verificamos a seguir:

Eu acho que é uma questão que, quando você olha a teoria, ela é perfeita... (Ceres).

[...] Não funciona... (Vulcano).

É uma questão também que eu não culpo plenamente, e é a questão prática dos direitos humanos, eu acho que é uma questão que a gente está mundialmente, no nosso país, muito, numa sociedade corrompida. Então isso pesa. A gente não pode exigir uma perfeição de algo teórico num ambiente que a teoria não se aplique em quase nada (Ceres).

As falas refletem a sensação de que o conjunto de direitos que confere humanidade aos indivíduos não possui efetividade no dia a dia das pessoas. A discussão apresenta caráter raso sobre as garantias fundamentais e cotidianas que estes direitos permitem a todos, seja na liberdade de se expressar, de se locomover, dentre outros. Mas também remete a um sentimento social de não aplicabilidade por questões relacionadas à corrupção, por exemplo.

A respeito da efetividade dos direitos humanos, Sarmento (2012), ao discutir o controle judicial sobre o direcionamento dos recursos destinados às políticas públicas que garantem direitos sociais, traz importante distinção entre incidência da norma jurídica e sua efetividade. A grande problemática evidenciada pelo autor é que, incidência é infalível, ocorre no plano psíquico dos indivíduos, enquanto atendimento à norma trata-se de outro departamento ligado à repercussão social e grau de efetividade nas relações interpessoais.

Sobre o que se chama no Direito de cláusula de reserva do possível, ou seja, as limitações alegadas pelo Estado para a efetivação ou não de direitos sociais,

Taiar (2009) elenca que a sensação de não efetivação dos direitos humanos advém dos limites relacionados a orçamento, hierarquização das prioridades de políticas públicas e a temporalidade em que os cidadãos têm suas necessidades satisfeitas. O autor frisa que o Estado não pode, quando acionado judicialmente, alegar pura e simplesmente a ausência de capacidade orçamentária para não concretizar políticas públicas essenciais; afora isso, a efetivação de direitos sociais requer um complexo de ações que perpassam desde a elaboração de políticas públicas à destinação de recursos. Toda esta burocratização e a baixa qualidade dos serviços públicos ao usuário despertam sentimentos de não efetivação de direitos.

Aí é que reside a sensação de não alcance dos direitos humanos, pois apesar de vivermos formalmente em um Estado Democrático de Direito, a população não se sente amparada no dia a dia por direitos elementares, como: alimentação, moradia e saúde de qualidade, por exemplo. Assistimos a um Estado que precisa ser pressionado internacionalmente para aprovar uma lei que pudesse proteger mulheres, por exemplo; dependemos nas polícias, de recomendações de órgãos externos para que haja observância a protocolos de atendimento a populações vulnerabilizadas. E, por fim, temos uma classe política eleita cujo principal intento na legislatura é proteger os próprios interesses.

A unidade de registro “Caráter seletivo da proteção”, com forte significado de não responsabilização de grupos considerados poderosos ou privilegiados na sociedade, especialmente quanto ao poderio econômico, como observamos a seguir:

É o que resguarda, mas fica assim. Ele resguarda até em certo nível. Quando ele esbarra na elite, no poderoso, ele acaba (Vulcano).

Olha o impacto do roubo desses vagabundos aí... pra o impacto de um político, de uma pessoa que tem influência e desvia a verba. O impacto na sociedade é muito maior. E você não vê um clamor social disso? Você não vê (Vesta).

Os alunos, em suas pontuações, destacam o caráter danoso dos atos de corrupção cometidos pela classe política e a maneira privilegiada como as elites brasileiras são tratadas em nosso país, praticamente imunes a certos tipos de responsabilizações legais, caso cometam condutas desviantes.

Blanchet e Marin (2018), em análise sobre os efeitos danosos de práticas de corrupção em países, ressaltam que a corrupção representa fator de atraso na implementação de avanços de direitos, pois compromete parcela importante dos

recursos estatais na contratação de equipes e criação de processos burocráticos para combatê-la. Ou seja, os recursos públicos que poderiam ser empregados em políticas sociais de desenvolvimento humano, são desviados ou utilizados para o combate ao próprio desvio. Em consequência, aumentam a violência e a vulnerabilidade dos menos favorecidos economicamente, gerando a sensação de que direitos humanos não são para todos.

Nesta mesma direção, Fernandes (2018), ao escrever sobre a relação entre direitos humanos e corrupção, descreve o fenômeno como uma preocupação de organismos internacionais dadas as proporções dos danos causados à garantia de direitos, tanto na obstrução do acesso por determinadas camadas sociais menos favorecidas, quanto na mitigação da oferta de garantias, além do enfraquecimento da democracia e das instituições estatais. Todo este quadro contribui para o estabelecimento de uma crise moral estatal, pois o desrespeito sucessivo à ordem jurídica de um país causa desalento e descrédito na coletividade.

A unidade de registro “Relativização dos direitos humanos” trouxe importantes colocações sobre o caráter não absoluto dos direitos humanos pautado em discussão de natureza jurídica, como constatamos nas seguintes participações selecionadas:

Mas justamente isso, não tem nenhum direito absoluto, né? Ele pode ser relativizado. Não existe direito absoluto. Na verdade, tem teorias que dizem que não há vida. Porque a vida tem relativização, inclusive, aqui no Brasil é permitido o aborto em certos casos. Então, isso é uma relativização do direito à vida (Vesta).

Mas absoluto seria a vida? Qual seria? (Júpiter).

Vemos que nem todos os pesquisados tinham conhecimento da natureza relativa dos direitos humanos, o que pode gerar alguns posicionamentos equivocados principalmente em temas como a possibilidade do aborto em casos específicos. Juridicamente, não há direito mais importante que outro, mas o sopesamento de princípios a serem priorizados em cada caso concreto.

A relativização dos direitos humanos significa que quase nenhuma garantia é absoluta, mas ao mesmo tempo, não existe direito mais importante que outro, incluindo a vida. Em casos concretos envolvendo situações de conflitos entre qual direito deva ser aplicado, autores como Alexy e Baez propõem regras de ponderação para cada caso particular, assunto mais afeto ao mundo jurídico (Leal; Pavão, 2015).

Esta relativização, que em muitas situações bate à porta do Poder Judiciário, revela o lado pós-positivista do direito, que já não defende a solução de todas as demandas apenas no texto expresso das normas, conforme os ensinamentos de Robert Alexy, mencionado por Barroso (2017). As demandas contemporâneas, segundo ele, apresentam casos difíceis no sentido de não haver norma clara para garantia de direitos fundamentais e conflito entre direitos, como: desenvolvimento econômico e progresso do país e meio ambiente, por exemplo.

Quando se trata de atividade policial, enfatiza-se a proibição a práticas de tortura, esta sim, uma garantia absoluta expressa no Artigo 3º, inciso III da Constituição Federal de 1988 e em regramento próprio, conforme a Lei nº 9.455 de 1997, que define os crimes de tortura e a relativização do direito à vida em situações bem específicas.

Quadro 8 - Categoria e unidade de Registro
Pergunta 3 do Roteiro 2

Alcance dos direitos humanos na Polícia Militar
Equipamentos e condições de trabalho

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Destacamos as seguintes intervenções da unidade de registro “Equipamentos e condições de trabalho”:

Falando em direitos humanos no dia a dia, na viatura que é blindada, para a segurança do policial, no dia de folgas, que é para o lazer do policial, tudo isso é direitos humanos. Tudo isso é benefício que veio, evoluindo. E a gente tem hoje a garantia desse direito. Então, o direito humano está sempre nisso tudo. No fardamento, na remuneração (Júpiter).

[...] Eu acho que a questão de folga, entendeu? Antigamente era bem pior, hoje a gente tem direito a uma folga até melhor (Vulcano).

As intervenções dos entrevistados exemplificam melhorias materiais verificadas nos equipamentos pagos pelos estados aos policiais ao longo dos anos, além de melhores escalas de serviço. Como parte integrante da categoria profissional pesquisada, podemos afirmar que as melhorias são reais, pois há bem pouco tempo, não havia quantitativo de coletes e armamentos suficientes para que cada policial pudesse ter seu próprio equipamento individual. Hoje, pelo menos em Alagoas, a todo policial é pago um colete e uma arma de fogo para que assuma o

serviço operacional. As questões de carga horária também melhoraram, no sentido do respeito ao previsto nas escalas; porém, os programas Força Tarefa e Ronda no Bairro, considerados como “bicos legais”, tornam esta folga diminuta para complementação da renda familiar da maioria desses policiais.

Um documento publicado em 2010 e que representou avanço para a garantia de direitos de policiais foi a Portaria Interministerial nº 2 de 15 de dezembro de 2010, que “Estabelece Diretrizes Nacionais de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos dos Profissionais de Segurança Pública” (SEDH/MJ,2010). O referido instrumento discorre em eixos temáticos garantias ligadas a condições de trabalho, jornada, lazer, combate ao assédio, equiparação de gênero, assistência jurídica e auxílio a famílias enlutadas, dentre outros.

No eixo “Valorização da Vida”, encontramos diretrizes para que sejam adquiridos e fornecidos aos profissionais de segurança pública equipamentos de proteção individual em quantidade e qualidade satisfatórias ao pleno exercício de suas atividades. Quanto a escalas, é dito que seja assegurado o direito ao voto mesmo para aqueles em serviço e que não sejam utilizadas como meios para punir subordinados. De maneira implícita, as escalas estão presentes no eixo que trata da importância do lazer e reserva de tempo para socialização com a família e com os amigos.

É patente que as políticas voltadas ao cuidado desses profissionais são muito recentes. Por muito tempo, os olhares institucionais e da sociedade sempre se voltaram para problemáticas externas, mas o adoecimento crescente dos policiais e os reflexos danosos de pessoas adoecidas e armadas pelo ofício que exercem necessitam de políticas preventivas intensas para evitar episódios de suicídio e assassinatos em massa, quebrando com a cultura do policial superior ao tempo. Policiais são seres humanos e, como tais, precisam ter direitos tutelados e sua dignidade garantida.

Quadro 9 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 4 do Roteiro 2

Dificuldades na aplicação cotidiana dos direitos humanos
Dilemas em situação de risco
Desgaste emocional do policial militar
Pressão midiática e imagem pública

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Na categoria “Dificuldades na aplicação cotidiana dos direitos humanos”, encontramos a unidade de registro “Dilemas em situação de risco”, tratando da difícil tomada de decisões em situações críticas, envolvendo especialmente o uso legítimo da força, como constatamos abaixo:

Mas é uma fração de segundo que o policial tem que pensar entre agir e não agir, atirar e não atirar, bater ou não bater. E pensar nas consequências [...] (Diana).

Se eu bater, eu vou responder [...] (Júpiter).

É como a gente fala, né? É só quem vive mesmo ali que consegue entender essa situação (Baco).

As intervenções denotam o temor em tomar decisões equivocadas durante ocorrências e serem responsabilizados por isso, e a difícil posição de ter que agir dentro da legalidade em situações de alta tensão. Machado e Rocha (2015) nomeiam essas categorias como “demandas estressoras”, pois o policial seria o profissional que permanece quando todo o restante foge e nem sempre é visto como ser humano. As preocupações dos participantes da pesquisa estão associadas a atividades desenvolvidas pela polícia em meio conflitivo e hostil. A exposição destes trabalhadores a situações assim, envolvem risco e sofrimento.

Este cenário é ainda mais agravado pela timidez no arcabouço legal que regulamenta os armamentos menos letais no Brasil, e esta tendência é comprovada pela inação do Congresso Nacional em garantir a vida e defender em sua maioria o aumento da venda e do acesso de armamento letal, o que revela a manutenção de práticas bélicas e autoritárias de tempos passados (Musumeci, 2021). Como não há outras alternativas de contenção de injusta agressão a ser utilizada pelo policial, ele se encontra na difícil encruzilhada entre acionar o gatilho e atingir não só quem implementa agressão, mas inocentes.

Outro ponto enfatizado que se transformou em nossa segunda unidade de registro, foi o desgaste emocional do policial militar, da qual trazemos:

Você tem o índice de suicídio dentro da Polícia Militar. Eu também, eu entendo. O índice de suicídio dentro das polícias é altíssimo, mas a sociedade não se preocupa com isso. Verdade, é uma doença que está aguentando (Juno).

A fala traduz uma problemática já mencionada neste trabalho que é o adoecimento mental crônico dos policiais militares pela natureza estressora da

profissão e pelo não alcance de políticas de saúde mental mais intensas dentro das instituições. É preciso que as garantias de direitos humanos voltem-se com mais intensidade para dentro deste *corpus* profissional até para a efetivação de atuações mais humanizadas para fora.

Este adoecimento mental, segundo estudos de Couto *et al.* (2012), baseados nos estudos de Violante (1999) está diretamente relacionado aos níveis de estresse enfrentados pelos policiais ao longo de suas carreiras e atravessa níveis distintos conforme o tempo de serviço, passando, basicamente, por quatro fases: O estágio de alarme, nos primeiros cinco anos de carreira, com o choque entre a realidade do trabalho real e o aprendido durante o curso de formação – os níveis de estresse são elevados nessa fase; o estágio do desencanto, que ocorre entre seis e 14 anos de carreira, quando o policial desilude-se com a maneira como a profissão é enxergada socialmente e a incapacidade de cumprir as expectativas impostas, com níveis de estresse ainda elevados; o estágio de personalização, em que o policial volta-se para anseios pessoais e idealiza metas que nem sempre são as estabelecidas institucionalmente, diminuindo os níveis de estresse e o estágio de introspecção a partir dos 20 anos de exercício, com lembranças nostálgicas do início da carreira e mais segurança quanto à profissão – aqui os níveis de estresse também vão diminuindo. Percebe-se, pois, que, pelo menos o policial passa metade de seu tempo de serviço lidando com altos níveis de estresse por inexperiência e desilusão com as expectativas criadas enquanto estava sendo formado. Aliado a isso, as situações de morte ou quase morte sua e de colegas também agravam esse quadro.

Além da problemática do aumento considerável do suicídio entre policiais, destacamos também a alta mortalidade policial dentro e fora de serviço. Souza e Minayo (2017) apontam que, entre os anos 2009 e 2015, houve um incremento de 35,6% no número total de mortes. Em termos proporcionais, os policiais brasileiros correm risco duas vezes maior de morrer em serviço se comparado aos Estados Unidos e, no caso dos PM, morrem duas vezes mais que os policiais civis. Sem dúvidas, a iminência da morte em confronto, a perda de um colega de trabalho em serviço ou fora dele, são causas estressoras e traumáticas que necessitam de atenção psicológica e, em alguns casos, medicamentosa.

A unidade de registro “Pressão midiática e imagem pública” trouxe que as matérias policiais veiculadas pela mídia contribuem para a imagem negativa que a população tem sobre a polícia e, ao mesmo tempo, faz com que os policiais tenham

pelas distorções nas atuações gravadas e respondam administrativa e criminalmente por isso, como se percebe nos trechos abaixo:

[...] a gente filmou uma situação, o cara fez uma besteira, só que aí aquela imagem foi revertida à polícia toda, né, não pode julgar todo mundo por causa disso. E tem o que, 13 mil policiais, eu acho, em Alagoas (Júpiter).

E a gente é a profissão mais vista. Eu estava dizendo, todo dia o médico mata alguém por erro dele. Covid mesmo aí, muita gente morreu porque o médico não estava sabendo entubar. Muita gente. Cadê a mídia falando nisso aí? Você não vê o pessoal criticando. [...] A mídia está muito em cima do policial e esquece até as outras profissões. Enfermeiro, médico, qualquer que seja [...] (Vulcano).

Aí a polícia não pode ir lá não e dar quatro tapas e acabar com a bandidagem, matar uns cinco, que não presta pra nada mesmo. Aí pronto, a polícia tá errada. Deixa os bichinhos e a sociedade vai resolver (Juno).

A primeira fala explica que existem maus policiais que possuem desvios de conduta, porém as condutas desviantes não seriam reflexo da instituição como um todo que hoje conta, segundo dados encontrados na aba RH do site da Polícia Militar de Alagoas, com 7.637 militares ativos. Na visão do entrevistado, a imagem do policial violador de direitos seria generalizada e estendida a toda a corporação.

Souza e Minayo (2017, p. 2), ao tratar das raízes históricas do surgimento da polícia no Brasil, nos lembram que, desde o início de sua concepção, no século XIX, a profissão policial era “[...] menosprezada pelas classes médias e abastadas, e odiada pelos pobres, sendo estes últimos, sempre, o alvo principal de sua ação”. E o sentimento da categoria policial quanto à relação que mantém com a sociedade continua praticamente a mesma: ausência de reconhecimento pela natureza dos serviços que presta, refletida nos baixos salários se comparados aos riscos da profissão; falta de amparo institucional para expressão de sugestões, anseios e insatisfações relacionadas à atividade desempenhada; condições laborais estressantes, dentre outros.

Já a segunda fala traz a impressão do entrevistado sobre os holofotes da mídia no trabalho policial em detrimento de outras profissões de relevância social quanto à preservação de vidas, como os profissionais da saúde. Segundo ele, a mídia veicula em demasiado as ações desviantes da polícia, sem volver o olhar para casos em que, por erro do profissional, pessoas perderam a vida.

Em democracias modernas, a mídia não apenas informa, mas é produtora de representações sociais ao selecionar e reconstituir fatos que nem sempre são verdadeiros. Essas representações sociais acabam por direcionar condutas e

interpretam versões do mundo. Trabalhamos no sentido de representações sociais como “[...] imagens construídas a partir da mediação entre o sujeito e o mundo real” (Vasconcelos, 2014, p. 49). No caso da segurança pública, há uma espetacularização da violência através da disseminação da cultura do medo e associação direta entre criminalidade e pobreza. O efeito direto disso é o clamor por políticas punitivas mais severas e respostas policiais mais reativas do que preventivas, que acabam em algumas situações sendo incorporadas pelos legisladores como políticas públicas necessárias, sem maior embasamento científico (Porto, 2009).

A ação jornalística apresenta-se intencional com dupla função: informativa, atendo-se aos fatos, mas em certos momentos, disseminadora de valores, ignorando aspectos de direitos humanos relacionados ao policial, à vítima e ao suspeito, valendo-se da “Teoria da enunciação”, teoria que fundamenta o modo como as notícias ou informações são repassadas, para elaboração de representações sociais e reforço de preconceitos. Com isto, reforçam-se estereótipos relacionados à polícia, como sendo ineficiente, corrupta e agindo com brutalidade (Njaine, *et al.*, 2005).

Em pesquisa sobre a veiculação da violência nas manchetes em Alagoas, Vasconcelos (2014) comprovou que, ao final dos anos 1990, as principais capas de manchetes relacionavam-se à violência institucionalizada da classe política e das atuações policiais. Interessante a seguinte reflexão feita pela autora:

A reprodução diária de imagens da violência pela imprensa produz efeitos de “evidência do senso comum”, reforçadas pelo “efeito de repetição”, que tem contribuído para banalizar a violência no Estado de Alagoas, apagando as bases da formação sócio-histórica que constituem o fundamento último de todas essas práticas de violência institucionalizada (Vasconcelos, 2014, p. 102).

O trecho enquadra-se não só na realidade alagoana, como também no cenário brasileiro e reforça na sociedade a sensação de violência generalizada, um estado caótico constante e, diante disso, legislações punitivas mais severas, seletividade dos direitos humanos com aplicabilidade apenas para o “cidadão de bem” e defesa de práticas policiais repressoras baseadas na violência contra os mais pobres.

A problemática reside, ainda, na generalização da imagem criada para certas categorias profissionais que, a depender do nível de rejeição e do ambiente em que

estiverem, omitem as funções que ocupam na sociedade por medo de sofrer algum tipo de retaliação ou exclusão. Os desvios de conduta são próprios da natureza humana e sempre serão verificados em qualquer ofício. A questão dos holofotes na polícia é a natureza da atividade desempenhada que permite o uso controlado da força e o exercício de certos mandatos que interferem na intimidade e na integridade física dos sujeitos e, quando extrapolam do legal, podem causar prejuízos irreversíveis.

A última fala em destaque desta unidade de registro nos causou certo impacto pela crueza das afirmações e pela visão equivocada sobre como a polícia deve combater a criminalidade. O pesquisado faz as colocações no contexto da discussão sobre as veiculações de matérias policiais feitas pela mídia. Na visão dele, os policiais, por se sentirem vigiados, não agem como realmente gostariam. O posicionamento nos causa preocupação quanto ao caráter técnico com o qual deve ser revestido o trabalho policial e mais pareceu na fala que os policiais devem atuar como justiceiros.

A fala associa-se à lógica autoritária e ao papel de higienização social delegado às polícias no Brasil ao longo dos anos. Parcela de indivíduos de nossa sociedade passa pelo processo de “coisificação” e como não são considerados economicamente rentáveis ou não ocupam funções sociais consideradas exponenciais do ponto de vista do *status* conferido a eles, são encarados como inimigos e precisam de alguma forma ser eliminados (Chauí, 2013).

Neste sentido, o papel dos policiais assemelha-se ao de justiceiros da sociedade, na qual o policial observador da lei em suas ações não seria digno de respeito por ser considerado benevolente. O policial digno de reconhecimento seria o que age com excesso de violência em suas ações, utilizando o conhecido método do “pé na porta” (Souza, 2015).

Quadro 10 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 5 do Roteiro 2

Equilíbrio entre direitos humanos e uso da força
Proporcionalidade do uso da força
Isonomia no ato de abordar

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A última categoria catalogada aos propósitos da pesquisa foi “Equilíbrio entre direitos humanos e uso da força”, na qual identificamos duas unidades de registro. A primeira unidade de registro, “Proporcionalidade do uso da força”, esteve presente nos seguintes trechos:

Eu acho que a gente vai usar o que for necessário na proporção da ação. Se defender na medida da ameaça (Diana).

Por exemplo, se ele chega lá e fica batendo nela sem nada, é uma coisa. Se ele tiver com uma faca, é outra coisa. Se ele tiver armado, é outra coisa. Se defender na medida da ameaça (Júpiter).

As falas remetem ao princípio da proporcionalidade do uso da força, a depender da ameaça e do instrumento utilizado pelo potencial agressor durante uma ocorrência. O Decreto nº 12.341 de 23 de dezembro de 2024, disciplina o uso da força e dos instrumentos de menor potencial ofensivo pelos profissionais de segurança pública no Brasil, estabelecendo princípios e diretrizes a serem seguidos pelos agentes, dentre eles, a observância da legalidade das ações implementadas.

O Decreto deixa clara a necessidade de os agentes de segurança priorizarem a comunicação e a negociação durante as ocorrências, partindo para técnicas mais violentas apenas diante do fracasso dessas primeiras. O uso da arma de fogo também é destacado como último recurso a ser empregado. Ressalta a falta de legitimidade do uso da arma de fogo contra pessoa desarmada em fuga, ou veículo que obstrui bloqueio policial, ambos desde que não representem ameaça.

No que tange ao uso diferenciado da força pelos policiais militares, as instituições ainda não oferecem todo instrumental necessário para o fiel cumprimento do decreto. Munições menos letais custam em média cinco vezes mais que munições comuns, armas de condutividade elétrica e gás lacrimogêneo também representariam aportes de recursos enormes para que cada policial pudesse estar munido de todos os recursos necessários dentro dos parâmetros recomendados. Basicamente, o que compõe o uso diferenciado da força desses profissionais é o próprio corpo do agente para efetuar golpes de defesa pessoal e imobilizações, a tonfa ou cassetete e a própria arma de fogo. Merece destaque tópico reservado à capacitação:

Art. 4º Na capacitação de profissionais de segurança pública sobre o uso da força, os órgãos de segurança pública deverão observar as seguintes diretrizes:

- I - obrigatoriedade e periodicidade anual da capacitação sobre uso da força;
- II - realização da capacitação no horário de serviço; e
- III - adoção de conteúdo que aborde procedimentos sobre o emprego adequado de diferentes tipos de armas de fogo e de instrumentos de menor potencial ofensivo [...] (Brasil, 2024).

Pelo disposto acima, vemos que o decreto procura fazer com que as instituições de segurança pública criem oportunidades constantes de capacitação para os seus agentes, com a facilitação de realizá-las dentro do horário de trabalho para que haja maior receptividade e sem o sacrifício do direito à folga. Os esforços são de suma importância para que tenhamos uma polícia menos letal e mais preparada tecnicamente.

A segunda unidade de registro, isonomia no ato de abordar, no sentido de assumir postura de suspeição ao cidadão independente das características físicas. É o que verificamos nos trechos seguintes:

Até que você reviste e tudo, qualquer coisa, todo mundo é suspeito (Vulcano).

[...] Mas eles precisam ser tratados, na ocorrência, como iguais. Porque o próprio cidadão de bem, ele pode ter seu momento de pânico e de surto e, ao mesmo tempo, tirar a vida do policial (Juno).

Apesar da colocação de que todos devem ser tratados como iguais durante as ocorrências, nos chamou atenção o termo “cidadão de bem” para se referir a determinadas camadas da sociedade não consideradas pela polícia como transgressores da lei. Isso denota, contraditoriamente, certa seletividade entre os suspeitos e não suspeitos.

Este fenômeno de certos grupos sociais considerarem-se superiores a outros foi estudado por Elias e Scotson (2000), que criaram a categoria de *outsiders* na década de 1950. Os autores, em pesquisa empírica no bairro de Winston Parva nos Estados Unidos, estudaram dois grupos: um estabelecido no bairro há mais tempo (chamados de estabelecidos) e outro recém-chegado e alvo de segregação pelo primeiro (chamados de *outsiders*).

Utilizando um microgrupo social, os autores acabaram percebendo que o fenômeno explicaria a naturalização das diferenças sociais em um campo macro, comparando as lutas e diferenciais de poder existentes entre “negros” e “brancos”, homens e mulheres, dentre outros. Eles saíram do lugar comum de analisar o preconceito como um fenômeno psicológico individual para estudá-lo como um

fenômeno grupal, fruto da coesão grupal e da convicção de pertencimento a um grupo de quilate superior.

Becker (2008) também trabalha com os considerados desvios sociais, porém mais voltado à violação de regras consideradas corretas pela maioria da sociedade. Porém, faz importante ressalva sobre os critérios utilizados pelo sistema de justiça criminal para considerar alguém como criminoso; *a priori*, havia total confiança nos números e nas incidências criminais. O problema passou a residir em quem recaía o etiquetamento social de criminoso. O desvio passou a ser estudado a partir de então como uma criação social, que elege as condutas consideradas desviantes, rotulando determinados comportamentos. A questão é que nem todos os rotulados são realmente desviantes, abre o debate sobre quem recai o rótulo na maioria das ocasiões. Em nosso país, sabemos bem as respostas: pretos, homens, pobres e com baixa escolaridade são os alvos mais comuns do processo de rotulação descrito por Becker.

Uma fala relacionada a este assunto que nos causou impacto pela animalização da fala foi a seguinte:

A medida da paulada vai ser de acordo com o tamanho do animal. Então, assim, se a pessoa contribuir, tentar obedecer, facilitar o trabalho e o serviço, eu acho que menos estressante vai ser aquela situação (Juno).

O animal, no caso, seria o cidadão atendido pelo serviço policial, e a paulada seria a proporção da força utilizada para cada situação. Outra colocação preocupante no sentido de desumanizar os indivíduos que necessitam ou são alvo do serviço policial nas ruas.

Esta fala reflete o tratamento conferido a parcelas da sociedade consideradas subcidadãs (Souza, 2012, p. 67), em um sistema em que as diferenças sociais são “tornadas naturais e legítimas, sob o véu mascarador da pretensa igualdade e universalidade que habita a noção de dignidade”. Aqui, tal como o autor, reconhecemos a luta de classes entre área nobre e periferia. Isso se reflete, também, no tratamento policial seletivo conferido em cada uma dessas áreas.

Apesar do amadorismo de algumas respostas encontradas no primeiro grupo focal, elas não comprometeram a análise técnica sobre os temas levantados durante a aplicação. No que se refere aos assuntos relacionados ao projeto pedagógico e aos currículos adotados durante a formação, os participantes contribuíram dentro das limitações dos primeiros dias de adaptação no CFAP, alguns opinando por

terem passado um tempo auxiliando o corpo administrativo na formação da turma de 2024, outros pelas experiências relatadas por conhecidos já integrantes da polícia, e outros, ainda, com expectativas quanto aos componentes curriculares e os seus impactos na prática profissional futura. Nas reflexões sobre direitos humanos, apresentaram muitas visões do senso comum, sem embasamento científico, o que pode ser atribuído às faixas etárias dos pesquisados que, em sua maioria, são remanescentes do concurso de 2006. O grupo, por ser heterogêneo, revelou pontos de vista diversos em alguns pontos, mas suas contribuições foram tão relevantes como as do segundo grupo que serão apresentadas a seguir.

4.6 A visão dos já formados: o abismo entre o teórico e a vivência da prática profissional

A segunda amostra do grupo focal é composta por soldados formados no ano de 2024. Eles foram convidados inicialmente através de e-mail, a participar da pesquisa em vias de finalização, explicando como sendo a técnica em que os participantes têm a oportunidade de expor suas opiniões de forma sigilosa e com preservação do anonimato através de perguntas guiadas. Ressaltou-se a importância do voluntariado e participação para a conclusão do trabalho e a possibilidade, a partir dos resultados, da construção de propostas de mudanças nas políticas curriculares e educacionais na formação dos futuros soldados da Polícia Militar de Alagoas. No fim do corpo do texto, foi colocado o seguinte:

Em caso de aceite, responda a este e-mail para que possamos entrar em contato para futuro agendamento de dia e local de sua participação (grifos da autora). Desde já, somos muito gratos por seu contributo até agora! (Autora, 2025, grifo nosso).

Como só obtivemos retorno de um convidado, enviamos a mesma mensagem via *WhatsApp* para os mesmos destinatários e, desta vez, obtivemos dez aceites. Então, criou-se um grupo de *WhatsApp* com os soldados que aceitaram participar voluntariamente e a moderadora para alinhamento e conciliação das datas de realização. Por inconsistências de agendas restaram ao final sete participantes.

Diferentemente do primeiro grupo, este segundo ocorreu em apenas um dia, pelas dificuldades em reuni-los em dois dias. Isso não prejudicou a aplicação, dividindo-se os roteiros nos dois eixos temáticos principais – currículos, projeto

político pedagógico do CFP e Matriz Curricular Nacional e percepções sobre direitos humanos, dando-se um intervalo entre as aplicações.

O local escolhido foi o mesmo do primeiro grupo, Sala de Ensino Integrado da Secretaria de Estado da Segurança Pública de Alagoas, sendo ofertado um lanche de boas-vindas. As carteiras foram dispostas em formato oval, para que todos pudessem se enxergar mutuamente, tendo à disposição dos pesquisados folhas em branco e caneta esferográfica para anotações.

A moderadora dispôs dois aparelhos de gravação de áudio em locais distintos da sala, para garantir a boa qualidade de armazenamento das informações. Os participantes foram cientificados das gravações, leram e assinaram dois documentos: Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) e o Termo de Cessão do Uso de Imagem e Som, assim como foi feito junto ao primeiro grupo.

O material rendeu dois arquivos em áudio com duração de 1 hora e 8 minutos, referente às discussões sobre currículo e aspectos pedagógicos do Curso de Formação de Praças, e outro com duração de 48 minutos e 36 segundos sobre as percepções de direitos humanos dos participantes. Foram contabilizadas 178 (cento e setenta e oito) falas dos pesquisados, excetuando-se as intervenções da mediadora.

Para preservar o anonimato dos participantes, foram escolhidos nomes relacionados a deuses da umbanda, da mitologia grega e do Egito: Marte, Kratos, Ogum, Ares, Apolo, Atena e Horus. O perfil etário, de estado de origem, grau de instrução e de raça, estão dispostos no quadro abaixo:

Quadro 11- Perfil dos participantes do Grupo Focal 2

Nome Fictício	Idade	Grau de Instrução	Estado de Origem	Autodeclaração Racial
Atena	29 anos	Ensino Médio Completo	Alagoas	Branca
Apolo	33 anos	Ciência da Computação	Alagoas	Branco
Ares	30 anos	Biologia	Pernambuco	Pardo
Ogum	31 anos	Técnico em Administração	Bahia	Branco
Kratos	32 anos	Administração Financeira	Sergipe	Negro
Marte	27 anos	Direito	Sergipe	Pardo
Horus	27 anos	Direito	Alagoas	Branco

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Percebe-se que a idade média dos participantes é de 30 anos, amostra mais jovem e homogênea em relação ao primeiro grupo focal, mais comum no universo de policiais militares no início da carreira. Além disso, a maior parte dos pesquisados possui formação superior (71,4%), em áreas bem diversas; quanto à origem dos participantes, há o predomínio de pessoas vindas de Alagoas e Sergipe. A maioria (57,1%) se autodeclarou branca, seguida de pardos e apenas um pesquisado negro.

O fato de já terem passado por todo o processo de formação proporcionou a produção de falas mais técnicas e objetivas reveladoras de detalhes importantes sobre práticas pedagógicas de alguns docentes, carências estruturais e humanas do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, (in)observância das ementas previstas no projeto político-pedagógico do curso, bem como receios relacionados a lacunas deixadas pela formação e que, agora, no exercício da profissão, são sentidas em diversas circunstâncias. Além disso, as percepções sobre direitos humanos carregam conexão direta com a atividade policial desempenhada pelo grupo considerado recém-formado em 2024.

4.7 Categorias e unidades de registro do segundo grupo focal: reflexões sobre direitos humanos e currículos

A par das considerações feitas, apresentaremos as respectivas categorias e unidades de registro observadas a partir da escuta e do tratamento das intervenções dos participantes de maneira verbal, relativas ao primeiro roteiro do grupo focal com perguntas relacionadas ao currículo e ao projeto político-pedagógico do Curso de Formação de Praças da PMAL:

Quadro 12 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 2 do Grupo Focal 2 Roteiro 1

Deficiências na prática pedagógica
Insuficiência de recursos para atividades práticas
Falta de padronização avaliativa
Despreparo dos instrutores

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A categoria “Deficiências na prática pedagógica” revelou diversos aspectos relacionados à precariedade logística e humana para formar uma turma com quase mil alunos, ausência de padrões avaliativos uniformes entre todas as turmas, aliada ao despreparo e à falta de compromisso docente de alguns instrutores.

Passaremos a discorrer sobre a primeira unidade de registro identificada nas falas, “Insuficiência de recursos para atividades práticas”, nas seguintes contribuições dos pesquisados:

[...] A de condução de viaturas mesmo. A gente, cada um só dava uma volta na VTR. Porque é um pelotão todinho. Não tem tantas VTRs, só tem um instrutor. [...] Então, fica uma coisa meio corrida, que eu acho que as disciplinas práticas deveriam ter uma visão diferenciada. Você deveria botar quatro instrutores, fazer uma coisa assim, para você conseguir fazer a prática mais vezes (Apolo).

No caso da gente, na disciplina do CV, ela conseguiu ser ainda pior, porque a gente não tinha um instrutor para um pelotão, era um instrutor para cinco (Atena).

As falas se referem à disciplina de Condutor de Veículos de Emergência (CVE), imprescindível à boa dirigibilidade e condução das viaturas pelos policiais em situações de atendimento emergencial, como em perseguições a suspeitos de cometimento de práticas criminosas, ou até mesmo para salvar vidas, como no caso de ocorrências envolvendo violência doméstica com agressão em curso. O domínio nesses casos garante não só o atendimento ágil das demandas, como também a integridade física da própria guarnição e das pessoas que fazem parte do trânsito, a pé ou não.

As preocupações esboçadas nos discursos dos participantes fazem todo sentido quando consultamos a quantidade de acidentes de trabalho em serviço sofridos pelos policiais militares alagoanos. Oliveira (2019), em trabalho dissertativo, ao analisar 1.519 publicações em Boletim Geral Ostensivo da PMAL sobre acidentes de policiais em serviço, no decênio 2008 a 2018, constata que 666 PMs se acidentaram durante a atividade-fim e destes, 387 eram soldados, assim como os participantes de nossa pesquisa. Ademais, o número de policiais acidentados em viaturas tipo carro ultrapassou os 80% do total de acidentados quando em comparação a outros tipos de policiamento da PMAL. No período estudado, e a partir dos números apresentados, tem-se que, em decorrência dos acidentes em serviço, 25 policiais vieram a óbito; 7 ficaram inválidos permanentemente e 40 foram considerados incapazes para o exercício da profissão definitivamente.

A próxima unidade de registro, “Falta de padronização avaliativa”, denotou a ausência de uniformidade nas avaliações aplicadas nas diversas disciplinas do Curso de Formação de Praças, Turma 2024, como verificamos a seguir:

[...] eu gostaria que as avaliações tivessem sido mais gerais para todo mundo, isso é fato, que meio que cada instrutor pode fazer a sua própria avaliação [...] Então, eu acho que seria mais interessante se todo mundo tivesse, não fosse o instrutor que fizesse a prova, fosse uma prova que fosse unificada. Eu acho que seria mais interessante, se tivesse a avaliação (Apolo).

O Centro de Formação de Praças não adota modelo padronizado de avaliações por disciplina, deixando a cargo de cada docente a confecção e o agendamento do melhor dia para aplicação das provas de sua respectiva disciplina. Muito possivelmente pela falta de estrutura para garantir que todos os pelotões iniciassem e concluíssem as mesmas disciplinas simultaneamente e fossem colocados em um mesmo espaço para aplicação do mesmo exame, impossibilitando a aplicação de um exame único.

A problemática aqui são os reflexos profissionais dessa falta de padronização avaliativa: a média final do curso garante as melhores posições para as promoções sob o critério de antiguidade ao longo da carreira do militar. Isso significa que, se um instrutor é mais benevolente que outro da mesma disciplina no ato de avaliar, as notas refletirão critérios de cobrança diferentes.

O tema da avaliação suscita volumosos debates, conforme assinala Barboza (2022), especialmente quando o assunto é formação inicial dos militares. A formação desses profissionais, segundo o autor, envolve contextos políticos e jurídicos específicos sobre os regramentos internos do ensino policial militar. Barboza (2022) assinala, ainda, a persistência dos reflexos do Exército nas práticas avaliativas das polícias estaduais.

Silva e Nunes (2020) percebem o caráter indissociável entre avaliação e educação como sendo a primeira um termômetro da aprendizagem na medida em que permite a análise não só do desempenho dos estudantes, como também da gestão educacional com um todo.

Pela perspectiva apresentada por Luckesi ([s.d.]) ao diferenciar exames de avaliação, tendo o primeiro características “classificatórias, excludentes e antidemocráticas” (p. 6) e a segunda “características diagnósticas, inclusivas e socializantes” (p. 7), chegamos ao entendimento de que, no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PMAL, o que se pratica é a aplicação de exames

durante o transcurso das disciplinas. Isso porque, além disso, ao se publicar as médias finais obtidas durante o curso de formação, estigmatiza-se o “zero um” que será eternamente “zero um” daquela turma e o “zero último”, que permanecerá eternamente nesta condição durante toda a carreira militar.

Fundamentamos nossas afirmações ainda em Luckesi ([s.d.]) quando apresenta a natureza da avaliação, pautada em diagnósticos e critérios de investigação metodologicamente estabelecidos pelos educadores. Quando a avaliação é utilizada, a gestão educacional e os professores sabem “aonde desejam chegar em termos da aprendizagem com os educandos” (p. 8). Este tipo de planejamento definitivamente não acontece no CFAP e há uma cultura institucionalizada da obtenção das maiores notas para fins de classificação, sem maiores preocupações com a qualidade do aprendizado.

A terceira unidade de registro, “Despreparo dos instrutores”, rendeu diversos relatos, dos quais destacamos os seguintes:

Teve até um instrutor que fez algo bem interessante. Na matéria de qualidade de vida... Não sei em qual pelotão. Ele chegava na sala e trazia, [...], era UNO, dominó, baralho... “Qualidade de vida é isso aqui!” Era, era assim... (Ogum).

[...] Tinha muitos instrutores que em algum momento, não sei onde, eles abriam mão do pelotão. Não sei se foi assim com o de vocês, mas tinha um instrutor que em algum momento eles abriam mão do pelotão, como se ele dissesse assim, abri mão desses aqui, não tem como você não entender não (Kratos).

As intervenções revelam o total despreparo pedagógico e o descompromisso pessoal de alguns docentes durante a formação dos soldados participantes da pesquisa. A primeira fala deixa claro que o instrutor designado para a disciplina qualidade de vida negligenciou completamente o conteúdo programático a ser passado, esboçando certo desdém pelo verdadeiro significado e importância da disciplina para os trabalhadores da segurança pública.

O assunto foi pesquisado e não pode ser negligenciado: em pesquisa realizada em Maceió no ano de 2015, intitulada *Vozes e sentidos do trabalho dos/as operadores/as de Segurança Pública do Estado de Alagoas*, revelam que as relações de subalternidade interferem na percepção de motivação para o trabalho: as categorias que apresentam melhores índices de motivação são exercidas pelo alto escalão da gestão: oficiais superiores e delegados. Ainda assim, os policiais militares pesquisados se mostraram “ [...] mais satisfeitos que os policiais civis com o trabalho que desenvolvem, com nível de 75,48%” (Da Silva, 2015, p. 119). Outros

dados da pesquisa chamam atenção: uma média de 45% dos profissionais de segurança afirmou consumir bebida alcoólica; em média, 30% não realizavam atividade física regular; aproximadamente 76% dos pesquisados alegou não ter recebido treinamento sobre prevenção a acidentes de trabalho; por fim, os adoecimentos mais frequentes identificados foram os osteomusculares, de pele, hipertensão, oculares, digestivos, infecciosos, parasitários e psicológicos (Da Silva, 2015).

Os números apontam a importância em se abordar o tema junto aos alunos durante a formação inicial, mas não só isso: indicam caminhos para a construção de políticas públicas no sentido de proporcionar melhores condições de trabalho e valorização para os trabalhadores da segurança pública. Negligenciar uma temática tão importante em sala de aula como fator secundário beira a irresponsabilidade intelectual.

Já a segunda fala esboça a ausência de consciência do papel educativo do professor no sentido mais lato da palavra. A influência causada pelo bom exemplo docente, pelo repasse de suas experiências profissionais, dos conhecimentos prático-teóricos que serão lembrados e aplicados por toda a vida. Da mesma forma, o instrutor sem propósito educacional imprime o mau exemplo que deixará lacunas em áreas do conhecimento que são irreparáveis ao discente, que acaba negligenciando as disciplinas ministradas de forma improvisada e não sendo apresentado à importância dos porquês do estudo de determinada área do conhecimento.

Pereira, Ramos e Medeiros (2019), ao estudar os saberes a serem mobilizados ao ensino policial militar, assinalam a necessidade de transposição do que por muitos anos configurou-se como instrução militar para o ensino policial militar, pois este último atenderia às complexas demandas sociais enfrentadas pelo serviço policial na atualidade. Há que se promover o rompimento de paradigmas reinantes de que, para ser instrutor/docente em formações policiais, bastaria o conhecimento operacional ou vivências nas disciplinas a serem ministradas. Os autores denominam este fenômeno de quebra da “tradição da instrução militar e a configuração da docência do ensino policial” (2018, p. 200).

O problema é que, no caso de Alagoas, ainda persiste o antigo modelo de instrução militar. Não há preparo pedagógico prévio através de oficinas específicas nem seleção didática de quem atuará como instrutor nos cursos de formação. Como

são muitos alunos distribuídos em pelotões, prazos cronometrados a serem cumpridos e extensa carga horária, nem sempre os convocados ao ensino são preparados tecnicamente ao ofício. Isso traz consequências irreparáveis à qualidade dos profissionais que formamos. Nesse aspecto, em pesquisa realizada por Veras (2008, p. 9) com turma do Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Ceará em 2007, verificou-se que “os professores formadores detinham uma visão incipiente sobre a nova identidade do profissional de segurança do cidadão”.

A Matriz Curricular Nacional- MCN (2014) menciona em seu bojo os princípios educacionais a serem observados durante os processos formativos, dos quais destacamos três: flexibilidade, diversificação e transformação, devendo as ações educacionais causar impacto sobre as políticas públicas de segurança; articulação, continuidade e regularidade, destacando a importância de investimentos na formação docente como condição para “a consistência e a coerência dos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações formativas” (Senasp, 2014, p. 38).

A MCN (2014) elenca também os princípios didático-pedagógicos a serem aplicados, merecendo realce dois: valorização do conhecimento anterior, especialmente no que tange às vivências adquiridas ao longo da profissão policial; interdisciplinaridade, transversalidade e reconstrução democrática de saberes, convidando o professor a inovar no uso do currículo, explorando interações por meio da utilização de aprendizagens carregadas de significado para a profissão. Resta claro que há na MCN todo o roteiro a ser seguido pelos profissionais envolvidos na formação em segurança pública; a questão é fazer deste documento um instrumento vivo e eficaz norteador das ações formativas.

Quadro 13 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 4 do Grupo Focal 2 Roteiro 1

Lacunas curriculares na formação operacional
Insegurança em situações reais
Ausência de protocolos para ocorrências comuns
Sobrecarga teórica <i>versus</i> subutilização prática

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A categoria “Lacunas curriculares na formação operacional” revelou currículo desconectado de algumas habilidades necessárias durante o exercício da atividade policial operacional. Na unidade de registro “Insegurança em situações reais”, os participantes afirmaram não se sentirem seguros para enfrentarem determinadas situações quando estão de serviço por carência de práticas não massificadas durante o curso de formação:

Quando a gente chega no batalhão como os mais recrutas, a nossa atribuição é a de motorista. Então, assim, era para ser uma coisa que a gente deveria estar preparado para viver. E não estamos. [...] (Atena).

[...] Muitas vezes o operador vai chegar de forma insegura para abordar. [...] O curso deveria ter passado essa segurança, deveria ter ensinado de forma a passar a segurança para o operador e hoje eu me sinto inseguro (Kratos).

[...] Eu não me sinto seguro de patrulhar lá. Eu vou fazer o patrulhamento, por mais que eu saiba o básico, eu nunca entrei em uma grotá. Eu não sei as coisas que eu deveria estar mais atento. Então, essa parte realmente não contém essa expertise (Apolo).

Identificamos pelo menos três episódios de insegurança envolvendo cenários distintos de atuação: 1) condução de viaturas durante o patrulhamento; 2) procedimentos quando necessitar abordar; 3) patrulhamento em grotas, depressões geográficas com alto contingente populacional de baixa renda.

Os relatos dos participantes retratam deficiências no desenvolvimento das competências atitudinais apreendidas durante o curso. Fleury, M. e Fleury, A. (2001, p. 183) trabalham o conceito de competência relacionando-o à “estratégia e aos processos de aprendizagem organizacional”. E ainda, ao desempenho de funções dentro de uma organização. Neste sentido, a partir dos anos 1970, aliada ao campo educacional e ao desempenho de profissões, passou a estar associada à capacidade de o indivíduo lidar com situações complexas e imprevistas em seu trabalho. Verbos como “saber agir, saber aprender, saber engajar-se e ter visão estratégica” são mencionados pelos autores como parte da noção de competência (Fleury, M.; Fleury, A., 2001, p. 187).

Na Portaria nº 338-DECEX, de 19 de dezembro de 2019, há a aprovação de Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais no âmbito do Exército Brasileiro, os conteúdos mencionados são relacionados ao desenvolvimento de valores e da identidade militar; o desenvolvimento desses conteúdos teria ligação direta com os estímulos proporcionados pelo docente

através da eleição de atividade e condutas didáticas específicas aos propósitos pretendidos. Ressalta o documento que estes conteúdos devem ser planejados por profissionais com formação pedagógica.

A Seção V, destinada às ferramentas para o desenvolvimento de conteúdos atitudinais, elenca exercícios que podem ser utilizados como estratégias para o atingimento do aprendizado pretendido. Destes, merecem comentários dois: situações-problema e simulações. As situações-problema permitiriam a observação das atitudes do discente frente a situações inéditas e não planejadas, fazendo com que ele encontre possíveis soluções; e as simulações remetem a momentos propícios à ambientação de várias disciplinas e conteúdos dentro de um cenário teórico e/ou prático para o exercício da tomada de decisões (Brasil, 2019).

Nota-se que, apesar de existirem regramentos bem elaborados a exemplo da própria Matriz Curricular Nacional e até mesmo a citada Portaria nº 338-DECEX que regulamenta a maneira como os conteúdos atitudinais devem ser ministrados nas formações do Exército, mas que, pelo detalhamento pedagógico, se aplicaria com as devidas adaptações à formação policial em Alagoas, ainda existem gargalos que impedem o pleno desenvolvimento dos conteúdos atitudinais na formação de praças, o que acaba reverberando na prática profissional dos policiais recém-formados, que se sentem inseguros para atuar em situações pontuais.

Com relação à unidade “Ausência de protocolos para ocorrências comuns”, foram identificados relatos em que aos participantes não foram repassados protocolos mínimos para lidar com certos tipos de ocorrências muito comuns no dia a dia policial:

Nessas ocorrências que são as mais comuns, por exemplo, de uma situação de sossego. O que é que eu posso pedir ou não para o cara fazer? Até quando eu posso levar o som do cara? Não sei. Isso não foi passado. A gente meio que faz assim. O sargento ou o comandante, desde que o comandante assumiu o que ele disse, a gente vai confiar que ele sabe (Apolo).

É aprender a nadar se afogando (Atena).

Nome da tática NHS, Na Hora Sai! (Kratos)

Ficou nítido que, mesmo as disciplinas práticas, não enfatizam com realismo as situações a serem enfrentadas depois de formados. A cultura formativa ainda baseada em quantidade razoável de disciplinas jurídicas nas quais os alunos aprendem os fundamentos das legislações, porém não os põe à prova sobre como

esse ensinamento será aplicado na prática. Vemos, ainda, na primeira fala, que as competências dialógicas, tão essenciais ao bom desfecho da maioria das ocorrências, não foram bem trabalhadas talvez por insegurança do próprio instrutor. E aí, como resta claro nas outras duas intervenções, abre-se caminho ao imprevisto de acreditar que na hora, por intervenção divina, tudo vai dar certo.

O PPG do Curso de Formação de Praças da turma dos participantes desta pesquisa elenca um rol de orientações metodológicas no item 5.3, dentre as quais, destacamos: “Considerar que os discentes ao se formarem atuarão profissionalmente na área de segurança pública, trabalhando em ambientes e situações de risco, necessitando administrar o estresse” (PMAL, 2023, p.22).

Neste íterim, Bem e Santos (2016), ao analisar a formação policial em Alagoas tendo como base documental a Matriz Curricular Nacional (2014), enaltecem a relevância dos conhecimentos sobre estratégias de administração de conflitos e eventos críticos para que sejam adequadamente mediados sob o alicerce de preceitos legais e com controle das emoções por parte do policial. Segundo eles, isto se torna possível com o devido enfoque em temas, como: “*mediação de conflitos, emotividade e percepção das situações de conflitos e uso da força*” (Bem; Santos, 2016, p. 486, grifo dos autores).

Outro ponto tratado na terceira unidade de registro foi a sobrecarga teórica de algumas disciplinas que deveriam focar no caráter prático da utilização. Ou seja, a teoria deveria servir para a contextualização e a compreensão inicial de alguns conceitos, porém, após estes primeiros repasses, os instrutores deveriam privilegiar atividades práticas que colocassem à prova as noções teóricas transmitidas inicialmente, como vemos a seguir:

[...] A grade muito extensa, às vezes, significa não ter repetição daquilo que realmente será o dia a dia. Porque o dia a dia resume muita coisa, das matérias que nós vimos, muita coisa resumida com as matérias (Horus).

[...] Só vou dar uma ênfase aqui com a matéria de radiocomunicação. A gente só vai ter prática no final de uma aula. Sendo que é uma matéria que deve ser altamente prática (Ogum).

As contribuições dos participantes esboçaram a necessidade de intensificação da prática, especialmente para disciplinas que possuem em seu âmago esta natureza e que farão parte com frequência das atividades relacionadas ao cotidiano policial. A grande quantidade de alunos sendo formada (quase mil, no

caso da turma 2024 da qual os participantes são oriundos), a precária estrutura do Centro de Formação de Praças, aliada à carência de pessoal suficiente para lecionar e submeter o alunado a situações práticas com maior frequência durante o curso são refletidas justamente nos dizeres dos pesquisados.

Araújo (2022), ao avaliar a relevância do treinamento *force-on-force*, método utilizado para a prática de tiro simulada, junto a cadetes da Polícia Militar do estado do Maranhão, evidencia a necessidade de simulações que repliquem situações reais de confronto, demonstrando que a exposição a cenários dinâmicos, para o desenvolvimento de habilidades atitudinais e técnicas que o tiro estático tradicional não consegue reproduzir, como a tomada de decisão sob estresse e a interação com adversários em movimento.

No caso do treinamento de tiro policial, sugere que seja feito com métodos como *paintball* e *airsoft* por ofertarem vantagens significativas, como a redução de custos e a possibilidade de repetição de cenários complexos sem riscos letais (Araújo, 2022). Sem dúvidas, métodos capazes de proporcionar treinamentos práticos quando bem aplicados, permitem preparar os futuros policiais para enfrentarem com sucesso demandas contemporâneas por mais eficiência na segurança pública. Além disso, pedagogicamente, sabemos que o fazer pelo aluno resulta em aprendizado bem mais significativo que o propiciado apenas pelo repasse estático de conhecimentos teóricos pelo professor.

O estudo de Ribeiro e Almeida (2021) evidencia a centralidade da articulação entre teoria e prática na formação policial, destacando o modelo da práxis como ideal para preparar profissionais capazes de enfrentar a complexidade inerente à profissão. Os autores demonstram que, embora os docentes da Polícia Rodoviária Federal (PRF) adotem técnicas diversificadas como simulações, estudos de caso e contextualizações baseadas em experiências reais, a limitação jurídica dos alunos, que impede atividades em ambientes profissionais reais, fragiliza a efetividade do aprendizado. Essa constatação ecoa as críticas de Monjardet (2003), para quem a reprodução controlada de situações em ambientes acadêmicos nunca se equipara à imprevisibilidade e ao estresse do cotidiano policial, essenciais para a construção de habilidades decisórias e técnicas, isto se referindo à percepção de policiais franceses sobre a formação inicial recebida.

A Matriz Curricular Nacional (Brasil, 2014) preconiza metodologias ativas e problematizadoras, mas sua implementação esbarra em obstáculos institucionais,

como a ausência de infraestrutura adequada e restrições legais, demonstrando que outras polícias brasileiras também enfrentam dificuldades semelhantes às encontradas no CFAP. Ribeiro e Almeida (2021) concluem, assim, que a superação desses entraves é urgente para transformar a formação policial em um processo verdadeiramente emancipatório, alinhado às demandas sociais e aos direitos humanos.

Os saberes experienciais dos docentes, embora valiosos para ilustrar aulas, não substituem a vivência direta do aluno em cenários autênticos, como fiscalizações rodoviárias ou atendimentos a emergências. Essa lacuna, como apontam os autores, perpetua uma formação que, apesar de avançada metodologicamente, ainda opera sob a lógica do “para inglês ver”, termo popularizado no texto para criticar ações mais formais que efetivas.

Quadro 14 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 2 do Grupo Focal 2 Roteiro 1

Gestão e estrutura do curso
Cronograma desorganizado
Falta de incentivo aos instrutores
Disciplinas irrelevantes ou redundantes

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A categoria “Gestão e estrutura do curso” diz respeito a fatores estruturais de funcionamento do Curso de Formação de Praças, tanto no aspecto curricular quanto na oferta de instrutores. A unidade de registro “Cronograma desorganizado” foi percebida em algumas falas dos participantes, que relataram situações em que o tempo e a disposição das disciplinas poderia ter sido melhor gerenciados em prol do aprendizado, conforme constatamos:

[...] Em relação à questão que a gente tinha muita situação física, até mesmo psicológica, misturado com disciplina. Às vezes a gente corria de manhã, entrava no mar, enrolava na areia, para meia hora, uma hora depois, você ir para uma sala de aula, sem dar tempo de tomar banho, sem dar tempo de trocar de roupa, sem ter água, para assistir uma aula na sala de aula. Isso aí, para mim, é totalmente prejudicial para a questão do aprendizado. Sei lá, dividir ali o tempo. Um dia você vai fazer a questão física. E é essencial, né? Para o militarismo ter a questão física, ter a questão da disciplina. Mas acho que isso misturado com a questão do aprendizado é totalmente confuso. Ou seja, está sem saco, molhado, cansado. Numa sala de aula no ar-condicionado, eu assisti valorização do veterano. Como ia prestar atenção? (Ares).

[...] A gente tinha muito horário vago. E o que poderia ser feito nesse horário vago? Vamos lá pra fora, vamos treinar. Vamos treinar principalmente abordagem, abordagem a veículo, abordagem a pessoa (Ogum).

O primeiro relato trata de situações em que o aluno é submetido a atividades com esforço físico e, logo depois, sem direito ao devido asseio, precisa assistir a aulas de natureza teórica com o corpo fadigado pela atividade anterior, o que se mostra antídoto aos objetivos de aprendizagem pretendidos em uma formação. O participante admite que, ao ser submetido a situações em que se exigia esforço físico e logo após ser colocado para assistir a aulas teóricas no ambiente da sala, não conseguia apreender os conhecimentos que estavam sendo repassados, pelo cansaço e pelo corpo fadigado.

Em outro relato, o participante lamenta a quantidade de tempo vago durante a formação sem que fosse preenchido com atividades úteis à atividade policial a ser desempenhada depois de formado, talvez por ausência de planejamento específico para situações como esta, talvez por falta de pessoal para preenchimento dessas lacunas curriculares.

Quanto à segunda fala, vemos o excesso de tempo ocioso na programação semanal de aulas e a vontade de ocupar este tempo com práticas que acrescentariam ao dia a dia operacional dos então alunos, hoje soldados. Sabemos que imprevistos envolvendo instrutores/professores acontecem em qualquer estabelecimento de ensino por diversos motivos; mas, para essas situações inesperadas, que, segundo as palavras do participante, eram rotineiras, seria interessante a elaboração de planos alternativos para preenchimento dos horários com atividades complementares interligadas aos propósitos do curso.

As revelações dos participantes referem-se à forma como o currículo do Curso de Formação de Praças foi estruturado ou organizado. Ou pior: sobre o seu total desrespeito na execução prática. O Projeto Político Pedagógico do CFP (PMAL, 2023) aprovado em 2023, não estabelece a ordem em que as disciplinas serão dispostas no chamado QTS (Quadro de Trabalho Semanal), nem orientação alguma quanto à organização de disciplinas práticas em um bloco de horários e disciplinas teóricas em outro bloco para facilitar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

As falas apontadas revelam problemática séria relacionada à organização curricular no CFP. Sacristán (2013), endossando nosso raciocínio, explica que o

currículo não é tema simples, pois envolve complexa teia de questionamentos e episódios relacionados à organização e à sequência do que deve ser aprendido e a forma como deve ser feito. Nesta seara, segundo o autor, o currículo desempenha função dupla de organização e unificação dos conteúdos, determinando “divisão do tempo e ordem de aprendizagem” (Sacristán, 2013, p. 20).

Com base em uma pedagogia crítica discutida por autores como Giroux (1997) e Giroux e Simon (2013), vemos que é preciso levar em consideração as opiniões e experiências pessoais e percepção de saberes dos alunos dentro do contexto curricular com o fito de aperfeiçoá-lo e repensar suas estruturas quando se fizer necessário.

Notadamente, a organização dos conteúdos e a administração do tempo livre dos alunos durante o CFP precisa ser avaliada e reorganizada para as próximas formações do CFAP, pois se o propósito é bem formar, é preciso considerar pressupostos pedagógicos e de aprendizagem para atingir tal propósito. A opção por não repensar práticas nocivas ao aprendizado também se constitui em escolha política do corpo pedagógico daquela unidade de ensino militar.

Quadro 15 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 5 do Grupo Focal 2 Roteiro 1

Impactos psicossociais e desenvolvimento
Despreparo para o poder simbólico da profissão
Saúde mental negligenciada
Falta de habilidades interpessoais

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A categoria “Impactos psicossociais e desenvolvimento” trouxe informações sobre a necessidade do preparo para lidar com o fato de o indivíduo antes aluno, sem muita autonomia para tomada de decisões e sem o peso da responsabilidade advinda do poder de polícia e da polícia, de repente tornar-se um agente de autoridade estatal com todas as prerrogativas inerentes à função policial. Além disso, o amparo insuficiente às questões de saúde mental no cotidiano dos quartéis, nos quais a intervenção, segundo os pesquisados, só acontece quando o problema identificado já é crônico. E, por fim, a ausência de habilidades comunicacionais e interpessoais para lidar com situações relacionadas a ocorrências que se resolvem sem a necessidade do uso da força.

A unidade de registro “Despreparo para o poder simbólico da profissão” descortinou relatos inesperados em nossa pesquisa, pela percepção além do roteiro previsto, mas sem deixar de ter relevância, pois revelou a necessidade de se trabalhar nas formações não apenas elementos teóricos e práticos do fazer policial, mas também sobre como lidar com todas as consequências relacionadas às responsabilidades inerentes ao ofício de polícia e ao poder simbólico que faz o indivíduo se sentir policial, como verificamos nas contribuições a seguir:

Uma carência da formação é que eu acho que ela não prepara a gente pra o poder, entre aspas, que a polícia dá pra gente. [...] E às vezes pode subir à cabeça de uma pessoa, por exemplo, que entrou no curso de formação aos 18 anos, que não teve uma experiência profissional anterior [...] (Atena).

Mas eu acho que muitos homens entram para a polícia justamente para isso. É verdade. Muitos homens já entram para isso. Eu vou ficar com isso. É como se eles considerassem que é o bônus da profissão, como o salário. Deve ter algum benefício (Marte).

As contribuições dos participantes nos ajudam a entender certos desdobramentos comportamentais verificados em sujeitos que, após ingressarem na polícia, parecem assumir a persona da profissão não apenas quando em serviço, mas em outras esferas da vida pessoal. Uns entram em eterno estado de vigilância; outros, encantados com o *status* e reconhecimento social, abusam da autoridade, utilizando indiscriminadamente as prerrogativas do uso da força; ainda há os que se descontrolam financeiramente e afetivamente por se envolverem em relacionamentos múltiplos, pela atração que a farda causa.

Oliveira e Faiman (2019) analisam os impactos da carreira policial militar na vida pessoal e nos relacionamentos, salientando, ao citar Souza e Minayo (2005), as consequências da exposição a riscos e a violências inerentes à profissão. Para tanto, destacam elementos próprios do militarismo, como a hierarquia e a disciplina como fatores que refletem, inclusive, na vida pessoal dos militares e, de certa forma, contribuem para a construção da imagem consolidada perante familiares, amigos e sociedade em geral.

Destacam ainda a relevância do trabalho para o equilíbrio emocional, pois é nele que os sujeitos passam a maior parte de seu tempo útil e constroem importantes relacionamentos com subordinados, pares e superiores hierárquicos. O tripé imagem social, relações entre colegas e familiares e exposição a riscos influencia diretamente o que as autoras chamam de “funcionamento emocional”

desses policiais, sendo imprescindível que a construção identitária deles seja precedida de abertura ao diálogo e aconselhamento psicológico para além do uniforme.

Há também a discussão sobre se a polícia poderia ser elevada ao *status* de profissão no sentido categórico da acepção. Durão (2010), em pesquisa de natureza etnográfica, traz este questionamento ao confrontar o fato de o trabalho da polícia ser permeado mais por um plexo de práticas e menos por um conjunto de técnicas, assunto também levantado por Poncioni (2021). Seguem-se também as argumentações da autora, subsidiada por Weber (2003), da elaboração do ser polícia como missão, arregimentando vocacionados.

Durão (2010) destaca diversas dualidades que envolvem o fazer policial, como: a “cultura do segredo”, a partir da qual se distingue o polícia do não polícia, bem como o desempenho da atividade de simples presença “sem alteração” e o imprevisto constante. Segundo ela, dois fatores podem provocar distanciamento do indivíduo policial dos espaços onde convivem: “O exercício do poder e o fechamento institucional”, este último discutido por nós como espírito de corpo.

Merece considerações ainda, a última fala, ao trazer comentário sobre o envolvimento de policiais em múltiplos relacionamentos afetivos ao mesmo tempo, pelo chamariz provocado pela farda no público feminino. Este momento rendeu durante o grupo focal comentários sobre policiais com várias famílias constituídas, desequilíbrios financeiros e um participante que, com muito bom humor, afirmou ser a farda a *harmonização facial do homem* (participante Kratos).

Na unidade de registro “Saúde mental negligenciada”, os pesquisados mencionaram situações acontecidas durante o curso na disciplina Qualidade de vida e a forma inadequada de abordagem de certos conteúdos, como também situações concretas de colegas adoecidos que, por questões financeiras, continuam a exercer normalmente as suas funções, um risco tanto para o próprio militar, quanto para o cidadão usuário:

Mas aí você falou que tem a questão do batalhão. Pois é, mas o batalhão tem a questão das classificações, né? Se uma pessoa pega um atestado de 30 dias, quando ela voltar para o batalhão, ela perdeu a classificação, já foi o prejuízo financeiro, e isso se não for transferido de batalhão (Marte).

[...] Porque a minha professora, ela falou assim, existem, existe um portfólio de doenças vitais e você está sujeito a ter ou sofrer com alguma dessas doenças aqui. Por conta da atividade. Certo, eu quero saber como nós sofremos (Kratos).

A primeira intervenção trata de uma realidade que mascara o adoecimento policial em Alagoas: com o advento de dois programas que regulamentaram o “bico legal” no estado, o Força Tarefa, instituído pelo Decreto nº 32.967, de 15 de outubro de 2013, e o Programa Ronda no Bairro, criado por força do Decreto nº 57.008, de 2 de janeiro de 2018, o policial, mesmo com problemas de saúde, não pega atestado médico para não sofrer perdas na complementação financeira da renda.

Já a segunda fala reproduz deficiência identificada em momentos anteriores deste trabalho sobre a ausência de contextualização da teoria repassada com as providências práticas que podem ser adotadas pós-formado. Neste caso, como pode o policial se prevenir contra doenças ocupacionais?

Na unidade “Falta de habilidades interpessoais”, os participantes destacam números já comentados neste trabalho e o contrassenso entre as estatísticas de ocorrências resolvidas com habilidades dialógicas e a pouca ênfase no fortalecimento destas habilidades durante o curso; as falas seguintes esboçam a maneira impositiva ou desprovida de legalidade com que alguns policiais agem durante as ocorrências:

E eu sinto, tipo, isso que eu falei, que 99% das ocorrências são resolvidas na conversa, é porque a gente precisa também saber conversar. Tipo, a pessoa chega lá e diz, ah, mas vai levar meu som por quê? Você tem que dizer por que você vai levar o som da pessoa. E tem gente que não sabe. Eu já estive numa ocorrência que o policial simplesmente falou: “Porque tá ligado, tá errado” (Atena).

Eu fui para uma ocorrência [...] e o comandante falou, mas não, não vai levar o som. Porque o comandante mandou (Apolo).

Os participantes descrevem o despreparo técnico de alguns colegas durante as ocorrências simplesmente por não saberem conduzi-las através do diálogo. Além disso, também percebemos o desconhecimento do fundamento legal que alicerça a tomada de decisões coercitivas junto à população, como no caso de recolhimento de aparelho sonoro durante ocorrência de perturbação do sossego, não havendo transparência legal das ações policiais. O tema da mediação de conflitos até é trabalhado durante a formação, mas tudo indica que não está sendo contextualizado adequadamente à realidade enfrentada nas ruas.

Conforme escritos de Lima, Chaves e Monteiro (2025), o bom uso da mediação de conflitos para resolução de ocorrências no âmbito da segurança pública representa eficiência e economicidade de recursos para a Administração Pública. Além disso, o preparo do profissional para lidar com situações envolvendo

conflitos interpessoais transmite credibilidade e proporciona redução de índices criminais violentos.

Silva (2014), ao analisar a construção da mediação de conflitos na Polícia Militar de Santa Catarina (PMSC) a partir da confecção de Termos Circunstanciados de Ocorrência (TCO), traz uma incongruência formativa dos policiais ao serem preparados com predominância para repressão de infrações, tal qual acontece aqui em Alagoas. Desde 2023, a PMAL foi autorizada por meio do Decreto Estadual nº 88.653 a confeccionar TCOs e, desde então, já confeccionou mais de 4.500 termos. O TCO, certamente, é terreno propício à mediação como parte de um protocolo profissional a ser incorporado pela PM.

Acreditamos que a incorporação intensiva da mediação nos currículos da formação policial alicerça os paradigmas para uma polícia cidadã. Mas, ainda existem muitas resistências, inclusive por parte dos próprios alunos em reconhecer na mediação de conflitos uma poderosa ferramenta do trabalho policial, já que a prevenção primária não é priorizada pela alta gestão nem pelo Centro de Formação, o que contradiz os números de chamamentos recebidos pelo serviço emergencial do 190 em Alagoas, como já demonstrado nesta tese.

O segundo roteiro utilizado como guia do grupo focal formado por soldados da Turma 2024 versou sobre a temática direitos humanos nos seguintes contornos: percepção da transversalidade dos direitos humanos nas disciplinas ministradas no Curso de Formação de Praças; alcance da proteção dos direitos humanos à classe policial; dificuldades na aplicação dos direitos humanos no cotidiano policial; olhar sobre o equilíbrio entre a garantia dos direitos humanos e a necessidade de uso da força em determinadas situações, que renderam as categorias e unidades de registro que serão esmiuçadas a seguir.

Quadro 16 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 1 do Grupo Focal 2 Roteiro 1

Percepção sobre DH na formação policial
DH como delimitador da atividade policial
Ensino de DH focado em evitar consequências negativas
Falta de integração entre teoria e prática operacional

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A categoria “Percepção sobre direitos humanos na formação policial” revelou importantes impressões dos participantes sobre como a imagem simbólica dos direitos humanos foi repassada durante o curso de formação: a impressão de que o aparato legislativo nacional e internacional age como “um pai severo”, pronto para aplicar a devida represália, caso o “filho” não se comporte segundo os seus parâmetros. Além disso, a dissociação entre a teoria de direitos humanos e a prática policial não convence o alunado da importância do respeito ético aplicado ao tratamento com o cidadão. Começamos expondo a unidade de registro “DH como delimitador da atividade policial”:

Pra gente, foi passado os direitos humanos como um padrão de direitos. Mas ele funciona como se fosse o delimitador da ação policial (Kratos).

Sistema de freios (Marte).

Infelizmente, a forma como a disciplina é repassada determina sobre como o profissional vai enxergá-la em sua prática profissional. Ao mesmo tempo, não há como tratar do tema direitos humanos sem abordar certos tipos de violações cometidos pela polícia em suas atuações. Sabemos que este conjunto de garantias surgiu para frear as ações arbitrárias cometidas por agentes estatais em nome do Estado a que servem. O exemplo pedagógico é imprescindível para demonstração do que não deve ser feito. Mas, ao que parece, o foco maior residiu no espectro delimitador e não no componente atitudinal da consciência do respeito em seu sentido mais puro.

Autores como Brasil, Lopes e Miranda (2011), França (2012) e Balestreri (1998) exploraram e reconheceram a importância da temática dos direitos humanos dentro da perspectiva de uma polícia a serviço de um contexto democrático como ao que se propõe o Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Ao mesmo tempo, se percebe a lacuna ainda persistente sobre o que prescrevem os currículos das formações e sobre como o tema, de natureza transversal, é transmitido por instrutores em sala de aula, o que França (2012, p. 448) descreve como distorção da “percepção de valores democráticos como cidadania e liberdade”.

Em nossa última experiência docente em 2024, na disciplina de direitos humanos, encontramos uma turma com alto nível intelectual, conhecedora dos conceitos basilares de direitos humanos, porém com enorme resistência ao tema. Os próprios alunos já se posicionavam contra alguns pressupostos legais como

limitadores de sua atuação futura como policiais, o que dificultava o progresso de algumas discussões técnicas e nos colocava em posições delicadas como “defensora dos direitos humanos e inimiga da polícia”. É fato que essas posturas sempre nos fazem refletir sobre o que os autores citados também já trataram que é uma remodelagem sobre como o tema deve ser encarado e discutido dentro das formações, o que requer um esforço conjunto de todos os atores envolvidos neste processo, desde o corpo pedagógico ao corpo docente, que deve dialogar sobre estratégias combinadas, algo que ainda não acontece nas formações da PMAL.

No quesito que resultou na unidade de registro Ensino de DH, focado em evitar consequências negativas, vemos novamente na visão dos pesquisados o viés punitivo do arcabouço jurídico dos direitos humanos, como constatamos nos trechos abaixo:

[...] Mas, para mim, passou uma ideia de que a gente aprende os direitos humanos em relação a você não fazer, a coisa que você não pode fazer para você não se ferrar (Ares).

[...] A galera não passa dos limites para não ser penalizada. [...] Então, tipo assim, é o medo da consequência e não necessariamente pela conscientização. Tá ligado? (Atena).

Como instrutora de direitos humanos há mais de dez anos, compartilhamos aqui a resistência percebida em parte do alunado à temática por todas as distorções relacionadas ao significado deste ramo do direito no imaginário social e que acaba convencendo e influenciando também nossos futuros policiais. O instrutor sente-se obrigado a convencê-los ao respeito e à observância a partir de uma perspectiva limitadora de ações, pois sabemos que um processo de conscientização, como foi retratado na fala da participante, não se constrói em apenas 29 horas-aulas, a estratégia encontrada resume-se a demonstrações de episódios que podem colocar em risco o próprio exercício da atividade policial por excessos cometidos.

A bem da verdade, a simples inclusão de disciplinas de caráter humanista nos currículos da formação policial não é capaz de promover a conscientização mencionada pela participante da pesquisa, impressões também trazidas por Brasil, Lopes e Miranda (2011) e França (2012). Brasil, Lopes e Miranda, neste sentido, ainda asseveram que “a redemocratização do Brasil não significou a democratização das forças policiais” (2011, p. 111). Os autores citam Monet (2001) e seu “anti-

intelectualismo” para afirmar a intrínseca resistência à mudança fruto das formações fortemente pautadas por valores militarizados.

Nesta vertente, França (2012, p. 447), em pesquisa realizada junto à Polícia Militar do Estado da Paraíba, argumenta que o ensino de direitos humanos é ainda utilizado mais como “estratégia de controle institucional” e menos com o “papel conscientizador”. A presença marcante das práticas militarizadas cria nos próprios aprendizes a percepção de que matérias humanísticas deveriam ter carga horária reduzida pela falta de contextualização com a atividade policial, o que é uma inverdade. Segundo o autor, a “cultura interna entrava políticas de mudança” (França, 2012, p. 465).

Os escritos apresentados como base de nossos raciocínios possuem mais de uma década, porém ainda se revestem de atualidade frente aos relatos dos participantes. Ainda existe enorme dificuldade por parte dos instrutores em contextualizar direitos humanos dentro de suas disciplinas, quando não há resistências dos próprios educadores à temática, o que compromete o envolvimento e o repasse fidedigno e profissional dos conhecimentos aos futuros policiais.

A falta de integração entre teoria e prática operacional rendeu uma unidade de registro cuja fala do participante refere-se à atuação de um comandante de guarnição durante uma abordagem policial:

Eu já peguei comandante de guarnição que o cara tava fumando um cigarro, ele apagou e jogou o cigarro do cara fazendo a abordagem. Por quê? Porque eu quis. O cara não fez nada, mas você quis. [...] Você sabe que foi um excesso (Apolo).

A contribuição do participante nos faz refletir sobre como o ofício policial é exercido por alguns profissionais que confundem autoridade com arbitrariedade. Por questões de hierarquia, mesmo não concordando com a prática, o soldado sente-se impossibilitado de adotar postura diversa, já que está sob comando. Claro que ordens ilegais não se cumprem, mas na prática, o subordinado encontra-se numa situação de vulnerabilidade funcional. Além disso, o aluno aprende o que não fazer para não se exceder em sua prática e se depara com uma situação totalmente contrária ao que regem a lei e a ética.

Rodrigues (2023), ao estudar sobre formação e identidade policial no estado do Rio de Janeiro, destaca a influência dos processos formativos na construção da identidade policial que se verifica na atuação prática dos futuros policiais. Mas,

concordando com Lima (2003), alerta que a formação não é fator exclusivo a ser considerado na análise de certas condutas policiais.

Neste sentido, Lima (2003) alerta para o equívoco em se imaginar que apenas uma formação com padrões de excelência elevados sanaria o problema do que ele chama de “mau desempenho” de policiais nas ruas. O autor acende o questionamento sobre se os policiais agem assim por não lhes ter sido ensinado, ou se o fazem por escolha movida por “[...] valores e ideologia diferentes daqueles que informam explicitamente o nosso julgamento” (2003, p. 76). Segundo ele, o grande desafio enfrentado pelas polícias brasileiras é “formar policiais já ‘formados’ anteriormente” para que se internalize um novo paradigma a ser refletido em novas práticas de que todos os indivíduos devem ser protegidos como sujeitos de direitos pela polícia.

Quadro 17- Categoria e unidades de Registro
Pergunta 4 do Grupo Focal 2 Roteiro 1

Tensão entre DH e ação policial
DH percebidos como proteção assimétrica
Dilemas durante abordagens

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Na categoria “Tensão entre DH e ação policial”, encontramos contribuições sobre proteções de direitos humanos apenas para parcela da sociedade e como subsídio para práticas criminosas sem penalizações correspondentes. Também identificamos falas sobre a falta de habilidades no trato com certos públicos considerados vulnerabilizados.

Na primeira unidade de registro desta categoria, “DH percebidos como proteção assimétrica”, os participantes expressaram em suas falas a sensação de que as proteções de direitos humanos eram destinadas à sociedade em geral, com exclusão da classe policial:

Como a gente está nessa função policial, a gente tende a associar direitos humanos só nessa proteção a eles, proteção a eles. Mas não é só a gente que está na função policial, é a sociedade, a sociedade completa (Ares).

Uma coisa que dá muita impressão, eu acho, porque parece muito que os direitos humanos não é para todo mundo. Os direitos humanos é para as pessoas e não para a gente. As outras pessoas têm o direito de ter direitos humanos. O policial não (Apolo).

O “eles” utilizado na primeira fala em destaque refere-se aos infratores da lei penal e o participante afirma que esta percepção não é apenas da classe policial, mas da sociedade como um todo. Este tipo de pontuação só nos reforça a ideia do senso comum de que este conjunto de garantias é restrito à proteção de criminosos, no sentido de poupá-los do cumprimento de deveres legais e ainda o condão de isentá-los das responsabilizações penais caso cometam crimes. Outro ponto que nos chamou atenção na segunda fala em destaque foi o uso dos direitos humanos como uma expressão no singular, ao mencionar que “direitos humanos é” ou ainda que “direitos humanos não é”, como se a expressão se referisse a uma entidade solo, a incorporação de um ente não relacionado a um conjunto de garantias.

Em importante resgate histórico sobre como o tema de direitos humanos associou-se à defesa de bandidos no Brasil, Caldeira (1991) aponta que a legitimação de direitos no Brasil sempre fez parte de um contexto de mobilização política. Em pesquisa feita pela autora no estado de São Paulo na década de 1980, ela nos revela os primórdios da noção enraizada no imaginário popular sobre esse conjunto de direitos associado a prisioneiros sofrendo violações sistemáticas.

O governo paulista enfrentava ondas de violência urbana e violações gritantes a direitos de prisioneiros sob sua custódia. Daí iniciou uma política de humanização das prisões, o que foi visto como fator negativo pela oposição política que passou a difundir na população o ideário de direitos humanos para proteção a bandidos. A população dessa época reivindicava direitos de natureza social como: educação e saúde; já os presos comuns lutavam por direitos civis e individuais que, segundo a autora, são enxergados no Brasil dentro de uma lógica de privilégios. Caldeira (1991) destaca importante raciocínio que nos serve para compreensão do discurso ainda persistente em nossa sociedade sobre a concepção de direitos humanos:

O problema é que, além de a população não ver com maus olhos o uso da força contra "bandidos", os estereótipos disponíveis na sociedade brasileira sobre os criminosos consideram-nos no limite não só da sociedade, como também da humanidade (Caldeira, 1991, p. 169).

Esse raciocínio se fez presente não apenas neste segundo grupo focal como também no primeiro, até de forma mais contundente, comprovando que nossos policiais também compartilham o pensamento hegemônico da população em geral sobre direitos humanos na vanguarda da proteção quase exclusiva das populações carcerárias.

Balestreri (1998) endossa os posicionamentos trazidos, ao citar o período imediatamente pós-redemocratização. A polícia continua sendo vista como atividade repressora, antidemocrática e conservadora. Ao mesmo tempo, a percepção de direitos humanos interliga-se a pautas de esquerda, associando-se a seus ativistas o rótulo de “defensores de bandidos”.

Apesar dos inúmeros esforços em tornar obrigatória a presença da disciplina de direitos humanos nos cursos de formação e aperfeiçoamento do ensino militar em Alagoas desde 2005, antes mesmo da versão atual da Matriz Curricular Nacional da Senasp de 2014, o apoio cada vez maior da população a concepções radicais sobre como se deve tratar os grupos considerados vulnerabilizados pela sociedade com os avanços políticos da extrema direita, a qual prega práticas excludentes e de higienização social, é como se toda uma construção direcionada à solidificação de uma polícia mais humanizada, iniciada há mais de duas décadas, sofresse abalos constantes, e sucessivos recomeços fossem necessários para reafirmar o óbvio: polícia e direitos humanos não são categorias antagônicas.

A segunda fala reflete o sentimento de separação entre “policiais” e “pessoas”, ou seja, a desumanização do ser policial. Uma colocação impactante no sentido de o sujeito não se enxergar como merecedor das proteções e garantias de direitos humanos. Essa percepção reflete-se em números relacionados à vitimização policial: em 2024, 126 policiais cometeram suicídio, 124 foram mortos na folga e 46 foram mortos no trabalho (FBSP, 2024). É preciso enfatizar que os números apresentados referem-se apenas a 2024, um ano somente, e precisam ser pensadas políticas internas mais efetivas nas polícias para detecção de fragilidades e necessidade de apoio institucional a uma classe que lida diariamente com situações sociais complexas.

Uma das razões para que os policiais não se vejam como sujeitos de direitos foi perpetuada durante anos nas próprias formações com permissividade de violações internas de direitos humanos como bem observa Balestreri (1998). O perfil formador das academias e centros de formação de praças melhorou muito, mas certamente a forte presença da hierarquia e do militarismo ainda influenciam comportamentos de superiores hierárquicos que nada têm de pedagógico. Quando isso ocorre, o recém-formado policial, se não possuir convicções humanísticas consolidadas, acaba reproduzindo em seu dia a dia práticas vividas por ele mesmo

durante a formação junto à sociedade, renovando um ciclo interminável de violências.

Aliada a isso, a visão social da profissão policial é cercada por preconceitos que impedem avanços (Balestreri, 1998), fato também observado por Silva, Pagliaro e Rosa (2022, p. 23):

Sendo servidores públicos que lidam diretamente com a população, os policiais têm a sua identidade forjada pela forma como os demais os veem, já que estão constantemente submetidos ao escrutínio público direto, mas também pela forma como eles próprios se compreendem. Diante disso, é possível presumir que o sucesso na conjugação da defesa dos Direitos Humanos em articulação com a ampliação acerca do entendimento sobre Segurança Pública pode resultar em um novo perfil de profissionais que foram produzidos e se produziram enquanto sujeitos a partir de valores orientados pela garantia de direitos e não por sua violação.

Os autores ressaltam a necessidade de reconfiguração do que se entende por segurança pública e, em decorrência, pelo policial como sujeito de direitos. Isso nos fez pensar sobre como os nossos currículos de direitos humanos foram elaborados, que temáticas contemplam e a resposta é: construímos esses conteúdos de fora para dentro, no sentido de abordarmos a importância de se preservar direitos dos cidadãos usuários dos serviços de segurança pública, mas pouco tratamos dos nossos policiais como protagonistas desses direitos, dando a impressão de que devem sempre zelar pelos direitos da população, esquecendo-se de si.

Diante disso, propomos a reformulação dos conteúdos programáticos das ementas para que contemplem ao menos a Portaria Ministerial nº 02/2010, sobre as Diretrizes Nacionais de Promoção e Defesa dos Direitos humanos dos Profissionais de Segurança Pública, com espaço para mostrar os esforços das instituições em promover práticas de valorização desses profissionais.

Na última unidade de registro desse bloco, “Dilemas durante abordagens”, os participantes relataram situações em que precisavam tomar uma decisão sobre que gradação do uso da força deveriam utilizar durante uma abordagem, aliada ao despreparo para reações inesperadas das pessoas a serem abordadas:

Quando a gente voltou, que a gente estava realizando a abordagem, disse, todo mundo com a mão na cabeça, teve uma pessoa que não colocou a mão na cabeça. E agora? [...] Aquele ali não tinha como colocar a mão na cabeça de nada. Era uma pessoa com deficiência física. [...] E o patrulheiro, sem entender: “Vamo, coloca a mão na cabeça!” Aí eu fiquei sem saber se era abordagem ou uma “tiração”. Mas aí eu coleí na hora (Kratos).

Comigo foi com um mudo, velho. Tipo assim, o cara, ele era mudo, mas ele conseguia falar algumas coisas. Mas com muita dificuldade. E foi uma situação assim muito, que tinha tudo para eu acreditar que ele era o pior cara do mundo. [...] E ele mudo, ele não conseguia falar, ele estava falando alguma coisa que a gente não entendia. Enfim, botando o cara no chão, botando o cara na cápsula. E, tipo assim, depois a gente percebeu que ele não estava batendo nela, entendeu? [...] Alguns segundos ali que o cara levou, tipo, foi derrubado a troco de nada (Atena).

Os relatos transcritos narram episódios reais de abordagens envolvendo grupos considerados vulnerabilizados em nossa sociedade e o despreparo policial para lidar com este público, quando os comandos não são atendidos em virtude das deficiências físicas dos indivíduos abordados. O momento da abordagem é carregado de extrema tensão tanto pela guarnição, policial que precisa estar atenta às mínimas reações do abordado, quanto pelo próprio cidadão abordado, que está totalmente entregue aos comandos de policiais armados que, em atitude de averiguação, utilizam do contato físico para se certificar de que o indivíduo não porta nada em contrariedade ao permitido pela lei.

Como a decisão de avançar na gradação do uso da força precisa ser rápida para não colocar vidas em risco, nem sempre as deficiências físicas dos abordados são percebidas *a priori*, só ficando evidente após a insistência de cumprimento dos comandos verbais sem sucesso. Se os policiais não tiverem essa percepção de o porquê os comandos não estarem sendo obedecidos, uma simples verificação de rotina pode se tornar uma tragédia. Daí a importância do reforço das competências procedimentais e atitudinais durante a formação, treinando o aluno para ocorrências em que o inesperado precisa ser bem administrado.

Mais uma vez, a importância do estímulo ao desenvolvimento de competências profissionais durante a formação é mencionado de maneira indireta na fala dos participantes. Guerrero e De Los Rios (2012, p. 1.291) concebem competência como “uma estrutura completa de atributos necessários para aplicação em situações específicas”. Os autores complementam ao citar a necessidade de somar ao conceito os elementos ética e valores para o desempenho pleno (Tradução da autora).

Guerrero e De Los Rios (2012) apresentam, ainda, interessantes modelos de competência, dos quais se destaca o holístico, por reunir elementos cognitivos, funcionais, comportamentais e éticos. Outros modelos trazidos pelos autores focam apenas na tarefa, ou apenas no fator comportamental, carecendo da completude que o conceito precisa ter para atender aos nossos propósitos. Concordamos com

eles ao explicar que o conceito em epígrafe apresenta-se complexo e com múltiplas faces (Tradução da autora).

Os episódios narrados pelos participantes trazem o fator desenvolvimento de competências como essencial à pronta resposta diante de situações inesperadas aliado a casos relacionados ao tratamento conferido a grupos específicos de nossa sociedade, como a comunidade surda. O ensino da Língua Brasileira de Sinais ainda se apresenta insuficiente ao preparo para situações reais e não pode ser apenas transmitido nos momentos iniciais da carreira: como se trata de um idioma, precisa ser estimulado e ofertado de forma continuada para que os conhecimentos iniciais sejam aprofundados e não se percam com o passar do tempo.

Quadro 18 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 3 do Grupo Focal 2 Roteiro 1

Aplicação dos DH no cotidiano policial
Falta de clareza legal sobre procedimentos
Insegurança jurídica
Avanços em condições de trabalho e no tratamento durante a formação
Represálias veladas ao reivindicar direitos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Os participantes, com suas ricas contribuições, subsidiaram a elaboração da categoria “Aplicação dos DH no cotidiano policial”, na qual encontramos falas sobre a ausência de taxatividade de atuação para situações práticas não amparadas integralmente pela legislação; o temor de responder a processos e até mesmo de perder a farda por insegurança jurídica; os progressos observados quanto ao tratamento conferido à classe policial e o respeito a direitos basilares e, ao mesmo tempo, a persistência do medo de sofrerem retaliações por exigirem o cumprimento de direitos.

A unidade de registro “Falta de clareza legal sobre procedimentos” retratou a liquidez de certos conceitos importantes para validar o trabalho policial e garantir a legalidade dos procedimentos adotados, conforme observamos a seguir:

[...] Vou trazer um exemplo prático, teve uma palestra com o juiz acerca do uso de algemas e de colocar o menor na cápsula, e ele até disse, da parte da Justiça não vai ter nenhuma sanção caso justificado, mas realmente é algo que não é documentado, isso aí. É o que existe na prática, essa dificuldade, porque, às vezes, o menor, por exemplo, tem 17 anos, é maior do que o policial e vai oferecer risco, se ele for no banco de trás [...] (Horus).

Eu acho que falta um pouco mais de clareza e um amparo legal para essa situação. Porque a gente fica sem saber. Às vezes tem muito policial no caso, aí e você vê que o cara morre com a arma na mão, uma pedrada, uma facada, ele morre sem ter disparado [...] (Ares).

A margem para diversas interpretações para certas ações policiais, ficando a cargo da autoridade julgadora acatar ou não os procedimentos da guarnição, causam, segundo o olhar dos participantes, incertezas sobre como atuar sem ser responsabilizado posteriormente. Na primeira fala, apesar de o magistrado ter afirmado que, “caso justificado”, a guarnição colocar um menor infrator na cápsula da viatura não acarretaria em responsabilizações, o policial fica a se perguntar quais meios de prova deve reunir para não ser enquadrado na Lei de Abuso de Autoridade. Na segunda fala, o participante cita casos aleatórios em que policiais perderam a vida por não dar uma resposta rápida por racionalizar demais quais seriam as consequências de um disparo de arma de fogo considerado arbitrário.

As situações relatadas referem-se à tomada de decisão na atividade policial. Alves (2013, p. 3), conceitua tomada de decisão como “[...] um processo através do qual o decisor responde à situação que enfrenta, comparando e escolhendo uma das alternativas disponíveis, que vai ao encontro dos objetivos que pretende realizar”. Existem várias teorias para explicar a tomada de decisão, mas entendemos que a *Naturalistic Decision Making* (NMD), citada por Alves (2013), se adequa melhor ao contexto policial por envolver tomada de decisões em cenários complexos e emergenciais em que a experiência do profissional é crucial para a decisão mais acertada. Ela parte do estudo do erro, afirmando que quanto menor o treinamento, maior a probabilidade de tomar decisões equivocadas no cenário real.

Monjardet (2003) descreve incertezas que circundam a atividade policial na incessante busca por resultados atingidos por determinados meios. Como a atividade policial é circundada por controles nem sempre formais, sem uma receita pronta para qualquer eventualidade, apresenta erros nos resultados. Disto, destacamos os traços do controle do trabalho policial listados pelo autor: “[...] a preocupação constante de ser ‘coberto’; o registro sistemático de toda atividade (papelada); o formalismo dos controles organizacionais; em suma, a organização “burocrática” da não-responsabilidade” (Monjardet, 2003, p. 211).

As feições do controle da ação policial citadas anteriormente encontram amparo na preocupação dos participantes da pesquisa quando não há uma previsão normativa por escrito, autorizando a polícia a decidir de certo modo contrário a uma

previsão legal, como no caso do adolescente infrator sob o uso de entorpecentes, com compleição física considerável e resistindo à apreensão.

A lei não prevê todas as situações do mundo dos fatos como já sabemos e, para se resguardar, a guarnição policial tenta cercar-se de todos os registros possíveis de que a decisão tomada foi a mais coerente ao caso concreto. Daí a importância do treinamento voltado para situações inusitadas e a aproximação dos poderes que fazem parte do sistema de justiça para melhor compreensão da atividade policial na prática.

A unidade de registro “Insegurança jurídica” complementa o raciocínio das análises feitas até o momento, reforçando o sentimento de desamparo do policial diante de cenários que possibilitam diversas margens interpretativas sobre como deveria ter agido:

[...] O que era a fundada suspeita? Para mim, nem o próprio juiz soube explicar o que era a fundada suspeita. Que isso pode trazer problema legal para o policial, né? Se o camarada for alegar que você o abordou ali, indevidamente. Ele não soube dizer uma situação que se encaixaria como fundada suspeita. Se ele, juiz, que vai lá julgar o que a gente está fazendo, não sabe, como é que ele vai saber? (Ares).

E responder a um processo, ele tem consequências seríssimas, financeiras, psicológicas, na família. Porque imagine você fazer uma coisa que você acredita estar resguardada juridicamente e daqui a um tempo você está respondendo por tortura. Como é que você vai chegar em casa e dizer para sua esposa que você está respondendo por tortura? (Atena).

Em relação ao instituto da fundada suspeita, notamos que, nos últimos anos no Brasil, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) vem produzindo repertório jurisprudencial importante para o estabelecimento de critérios objetivos relacionados à abordagem policial e à fundada suspeita. A legislação sob a qual se sustenta a realização da busca pessoal pelas polícias é o Código de Processo Penal, em seus artigos 244 a 249. O artigo 244 do CPP (Brasil, 1941):

Art. 244. A busca pessoal independerá de mandado, no caso de prisão ou quando houver fundada suspeita de que a pessoa esteja na posse de arma proibida ou de objetos ou papéis que constituam corpo de delito, ou quando a medida for determinada no curso de busca domiciliar.

O CPP menciona o instituto da fundada suspeita, porém não conceitua o termo, o que durante muito tempo ensejava buscas pessoais de rotina, não restando claro nem mesmo para o agente policial como sustentar sua atuação nesses casos. Neste sentido, o STJ, em seus julgados, foi elaborando arcabouço jurisprudencial ao

analisar a validade de provas conseguidas durante buscas pessoais, considerando válidas provas obtidas por policiais após comprovarem denúncias anônimas recebidas via telefone ou rede social (Agrg no Habeas Corpus Nº 860283 - SP (2023/0368136-3). Outro exemplo é encontrado na apreciação do HC 877.943, na qual tentativa de fuga configura fundada suspeita, dentre outros.

Portanto, há circunstâncias objetivas para a realização da busca pessoal. A questão é a cultura da abordagem que ainda persiste dentro das polícias. Ao longo dos anos, o policial foi formado treinando intensamente as técnicas de abordagem como um dos principais métodos utilizados no policiamento ostensivo. A falta de atualização legal e jurisprudencial constante faz com que policiais mais antigos continuem a utilizar práticas adquiridas no início de sua formação, gerando vícios legais em sua conduta que comprometem a idoneidade de provas colhidas e toda a cadeia criminal fica comprometida por desconhecimento técnico. Os participantes do grupo focal, apesar de recém-formados, carregam as mesmas inseguranças dos mais antigos quando o assunto é fundada suspeita, nos levando ao entendimento de que esses conhecimentos não foram massificados para aplicação nas ruas.

Quanto à unidade de registro “Avanços em condições de trabalho e no tratamento durante a formação”, ao mesmo tempo em que encontramos relatos do grupo pesquisado sobre não se sentir incluído no rol de garantias dos direitos humanos, alguns participantes enumeram evoluções em direitos e tratamentos durante a formação policial que se modificaram para melhor ao longo dos anos:

Assim, nos direitos humanos, a gente fala que não está na função policial, mas a gente também se aproveita dos direitos humanos na função policial. É exemplo disso no curso de formação. Teve situação lá que um oficial foi “banguelado” porque agiu como uma minitortura nos alunos. Até essa questão de pagar flexões de punhos cerrados, machucando os dedos. Isso aí é algo abominável que, graças aos direitos humanos, a gente está conseguindo vencer (Marte).

[...] A questão da adequação das escalas, que apesar de não ser maravilhosa, e a gente reclamar bastante, é melhor que muita profissão por aí também (Atena).

Percebemos pela primeira fala do participante que algumas práticas realizadas em formações passadas já não são aceitas e são inclusive reprovadas pelos próprios pares também responsáveis pela formação. Prova disso é o exemplo do oficial “banguelado”, significando que foi transferido da Unidade Escola por estar, na concepção dos soldados, cometendo “minitortura” com os alunos. As práticas relacionadas a esse termo não foram especificadas pelos participantes, não sendo

possível realizar a mensuração de até que ponto o oficial citado cometeu atos de tortura ou não. O outro exemplo de avanço mencionado é a escala predominante nas unidades operacionais da PMAL atualmente. Esta foi discutida entre os participantes em suas falas: 12 por 48 horas. Segundo eles, ainda não é a ideal, sendo sugerida uma mudança para 12 por 60 horas, mas que, por questões de efetivo reduzido, a mudança torna-se inviável.

Os esforços legislativos e de políticas de valorização profissional dos trabalhadores da segurança pública são extremamente recentes, iniciando-se no início dos anos 2000. O olhar para o policial como sendo sujeito de direitos foi necessário a partir da análise dos altos índices de vitimização e adoecimento no interior dessas carreiras, assunto explorado por Minayo, Souza e Constantino (2007). Sobre a proibição de penalidades cruéis contra profissionais de segurança pública encontramos previsão na Portaria Interministerial nº 002/2010, já mencionada neste trabalho. No tópico reservado à Dignidade e Segurança no Trabalho, item 32, o referido regramento deixa clara a necessidade de “erradicar todas as formas de punição envolvendo maus tratos, tratamento cruel, desumano ou degradante contra os profissionais de segurança pública, tanto no cotidiano funcional como em atividades de formação e treinamento” (SEDH/MJ, 2010).

Sobre as escalas de serviços desses profissionais, a Portaria, também no campo “Dignidade e Segurança no Trabalho”, no item 35, trata de garantias quanto à “regulamentação da jornada de trabalho dos profissionais de segurança pública, garantindo o exercício do direito à convivência familiar e comunitária” (SEDH/MJ, 2010). Mais uma vez fica evidente o caráter danoso da disseminação dentro das polícias da ideia de que o militar seria superior ao tempo. Pelo contrário, como qualquer outro trabalhador, o policial necessita de descanso, lazer e convívio social.

Outro importante marco é a previsão na Lei nº 13.675 de 2018, Lei do Susp, do Programa Nacional de Qualidade de Vida para profissionais de Segurança Pública (Pró-Vida), apoio em âmbito federal e dos estados a projetos e programas voltados aos aspectos psicossociais e de saúde laboral dos profissionais de segurança pública e defesa social. Através dele, o Ministério da Justiça e Segurança Pública tem destinado recursos importantes para políticas públicas de valorização desses profissionais. As iniciativas ainda não são suficientes para atendimento das demandas nas instituições, mas certamente há uma tendência de crescimento de

iniciativas com o fito de prestar tratamento humanizado aos profissionais de segurança pública.

Porém, os avanços ainda são acompanhados do medo de represálias, caso os excessos sejam denunciados ou pela simples reivindicação de aplicação de direitos previstos legalmente, como verificamos na unidade de registro “Represálias veladas ao reivindicar direitos”:

O problema é que acho que 90% tem medo de acionar essa garantia ali, esse direito, e ser “banguelado”. O cara está no batalhão, quem quer estar? Perto de casa. Ah, vou ali pedir redução de carga horária porque eu tenho um filho autista. O comandante fica puto e coloca o cara para o outro lado do estado, como é aí? (Ares).

É porque a represália é uma coisa que não é documentada, né? [...] (Atena).

A primeira contribuição trata de uma regulamentação interna da PMAL sobre carga horária adaptada a ser cumprida por policiais militares com filhos diagnosticados com espectro autista. A Polícia Militar de Alagoas emitiu portaria nesse sentido, publicada no Boletim Geral Ostensivo nº 080 de 30 de abril de 2024, posteriormente modificada pela Portaria nº 188 de 30 de setembro de 2024. Ela dispõe sobre “a redução de carga horária e readequação de serviço para policiais militares que tenham cônjuges, filhos ou dependentes legais com deficiência física, mental, sensorial ou transtorno do espectro autista no âmbito da PMAL” (PMAL, 2024).

O termo “banguelado”, empregado pelo participante, refere-se, neste caso, a transferências injustificadas, como forma de retaliação, caso os direitos previstos na portaria citada sejam reclamados por algum militar. Já a segunda fala deixa subentendido que represálias por parte de superiores hierárquicos ainda acontecem no interior das unidades policiais, mas como não são documentadas ficam subentendidas em certos comportamentos e decisões adotadas.

Entendemos que as falas dos participantes esboçam o fator hierárquico como determinante para a adoção de certas condutas. Nesse sentido, Minayo, Souza e Constantino (2008), em pesquisa realizada junto a oficiais e praças da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, apontam que as praças mostram-se mais insatisfeitas com o ambiente laboral em relação aos oficiais. Os mais altos níveis de insatisfação estão relacionados à quantidade de horas trabalhadas e ao relacionamento com superiores. A fala de um dos participantes sintetiza a visão da hierarquia como fator

que conduz ao sofrimento e ao engessamento institucional: “[...] Se para os oficiais a hierarquia é necessária e funcional, para as praças ela frequentemente se traduz em autoritarismo e arbitrariedade do poder” (Minayo; Souza; Constantino, 2008, p. 145).

Os resultados trazidos por Minayo, Souza e Constantino nos ajudam a compreender as falas dos participantes de nossa pesquisa e sobre como as relações hierárquicas vêm se desenvolvendo nas unidades da Polícia Militar de Alagoas. Fica o questionamento se este pilar do militarismo é exercido pela maioria como importante fator gerencial definidor de tarefas e responsabilidades, ou se é utilizado como disseminador do medo e do silenciamento das condições de trabalho dos subordinados.

Quadro 19 - Categoria e unidades de Registro
Pergunta 4 do Grupo Focal 2 Roteiro 1

Mídia e sociedade
Criminalização prévia do policial na mídia
Assédio e ameaças a policiais e familiares na atividade operacional

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A categoria “Mídia e sociedade” nos trouxe um retrato sobre como os policiais participantes da pesquisa pensam a respeito da imagem construída sobre a classe profissional tanto pela mídia quanto pela sociedade, bem como as ameaças abertas sofridas por eles durante a execução da atividade policial.

A “Criminalização prévia do policial na mídia” veio à tona em alguns relatos dos participantes e estão presentes nas seguintes falas selecionadas:

Consegue ver que tem muito mais cuidado para proteger a vida do meliante do que a vida do policial. [...] Então, às vezes, tanto o jovem está sendo julgado quanto o policial, mas o policial, pela mídia, já foi condenado [...] (Apolo).

O menino matou. Jovem suspeito de matar, suspeito. Aí o policial mata. Quando é policial, policial mata jovem. [...] (Ogum).

Nos trechos em destaque encontramos a visão de que a mídia não concede em seu espaço de divulgação o direito à ampla defesa e ao contraditório, caso um policial seja acusado de cometer crime no exercício da profissão ou fora dela. Também, na ótica dos entrevistados, o policial não seria jamais considerado suspeito de cometer crime, mas já seria considerado condenado em qualquer

circunstância, ao contrário do indivíduo comum quando supostamente cometeu algum crime. Outras intervenções não citadas diretamente aqui também criticaram a forma como a retratação é feita quando um policial é acusado equivocadamente de ter cometido crime e depois fica comprovada sua inocência. Segundo eles, a reconstrução da reputação manchada torna-se irreparável diante das repercussões negativas das manchetes veiculadas.

Em pesquisa realizada em quatro estados sobre matérias policiais veiculadas na mídia escrita: São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Espírito Santo, Njaine *et al.* (2005) destacam que os veículos de comunicação necessitam estabelecer uma relação com os leitores e, para tanto, utilizam linguagem compatível com a classe social a ser atingida e elementos que influenciarão culturalmente a opinião desses leitores. A partir dessas observações, concluímos sobre como isso contribui para o fortalecimento da cultura de violência tão presente no Brasil e a polícia é utilizada como veículo recorrente e consolidador da violência nos noticiários.

As autoras ressaltam que a mídia foi se profissionalizando ao longo dos anos em coberturas policiais, qualificando jornalistas e especializando-os na área (Njaine *et al.*, 2005). No entanto, a tendência das notícias veiculadas gira em torno das atuações consideradas negativas por parte da polícia, deixando-a suscetível ao julgamento desfavorável da sociedade. As atuações negativas mais noticiadas são os homicídios cometidos por esses agentes, numa “visão recorrente de que há permissão para matar” (Njaine *et al.*, 2005, p. 44). Njaine *et al.* (2005) constata ainda que, quando a mídia noticia ações positivas da polícia, não as explica com profundidade, o que impossibilita a formação de opinião dos leitores.

Destacamos, ainda, importante apontamento trazido por Porto (2009, p. 214) sobre como o tema violência está diretamente atrelado ao da segurança pública, fenômeno relacionado ao modo como a mídia elabora representações sociais a partir da veiculação do que conhecemos como notícias:

Para alguns, a violência seria percebida como geradora do caos e da tragédia urbanos que caberia à segurança pública eliminar; para outros, é tida também como resultado do *modus operandi* dessa mesma segurança e, particularmente, das polícias que contribuiriam, desse modo, para reproduzir aquilo que seriam supostamente encarregadas de combater, reduzir, eliminar; constatação que põe a nu a tensão constante entre a articulação de lei e ordem sem ferir os direitos humanos, desafio maior das sociedades democráticas, no interior das quais os meios de comunicação de massa reivindicam papel cada vez mais hegemônico, tanto na dimensão material, leia-se econômica, como simbólica ou ideal, leia-se cultural.

As colocações corroboram as falas dos participantes no sentido de reforçar generalizações e estereótipos negativos com relação à classe policial. Como não há debate mais aprofundado sobre políticas públicas de segurança pública e foco prioritário em ações violadoras de direitos humanos, além do agravamento da imagem negativa da polícia como instituição, o debate fica raso e baseado em políticas penais mais severas e punitivistas apenas. Com essas colocações, não retiramos de cena o importante papel investigativo e fiscalizador das ações estatais feito pela mídia; a questão seria o enfoque excessivo em uma única espécie de acontecimentos.

A unidade de registro “Assédio e ameaças a policiais e familiares na atividade operacional” manifestou intervenções dos participantes sobre o perigoso cotidiano da atividade operacional da polícia, em meio a ameaças que nem sempre se concretizam, mas, de todo modo, deixam o profissional em constante estado de alerta, mesmo em seu horário de folga:

Ela ameaçou minha filha, não sabia nem que eu tinha filha. Tem noção? [...] (Atena).

Fazendo a abordagem e o cara: “vai ter troco, mago”... (Kratos).

Pior que eles lembram... Você tá no mercado, e tem alguém te encarando... (Ares).

As observações dos participantes condizem com pesquisa realizada por Minayo, Souza e Constantino (2007) sobre riscos observados junto a policiais militares e civis no estado do Rio de Janeiro. Segundo elas, “risco não é mero acidente, mas desempenha papel estruturante das condições laborais, ambientais e relacionais” (2007, p. 2768). As autoras perceberam que todos os policiais pesquisados afirmaram que “ser policial já é em si um risco” (p. 2770). A vitimização maior é percebida entre praças que compõem o universo de soldados, cabos, sargentos e subtenentes. Isso faz sentido, pois a maciça quantidade de praças está empregada diretamente na atividade operacional.

O risco, segundo a pesquisa, estende-se ao retorno para casa, durante as folgas e nos momentos de lazer. O risco mais citado pelos pesquisados foi ameaça verbal. À época dos escritos, 2007, o tema era pouco debatido, e as autoras chamavam atenção para a urgência do debate como essencial à agenda de cidadania dos policiais (Minayo; Souza; Constantino, 2007).

As falas dos participantes coincidiram em muitos aspectos com os resultados obtidos pelas autoras citadas, quando mencionam as ameaças verbais sofridas durante o patrulhamento e o risco sentido não só durante o serviço, mas fora dele. São os reflexos das múltiplas formas de vitimização policial que precisa ser discutida e trabalhada já no processo de formação profissional.

Estudos de vitimização policial desenvolvidos por Durante e Júnior (2013) mostraram que o policial masculino tem maior probabilidade de ser vítima de violência física; já quanto ao recorte racial, os policiais pretos têm maior chance de serem baleados, e os pardos, de serem ameaçados. Os mais pobres estão mais propensos a serem baleados e assediados sexualmente. Quanto aos assédios sexuais, as policiais femininas são mais propensas a sofrerem esse tipo de violência. Os mais jovens estão mais suscetíveis a humilhações, discriminações de forma geral e acusações injustas (Durante; Júnior, 2013).

Os autores apontam a adoção de POP's (Procedimentos Operacionais Padrão) como possível solução das vitimizações, pois esses proporcionam progressiva profissionalização dos policiais que saberão como proceder em diferentes cenários, diminuindo o "impacto destas questões culturais e sociais na determinação da vitimização dos policiais" (Durante; Júnior, 2013, p. 143).

Quadro 20- Categoria e unidades de Registro
Pergunta 5 do Grupo Focal 2 Roteiro 1

Equilíbrio entre força policial e DH
Necessidade de controle emocional para evitar excessos
Coexistência possível entre uso da força e DH com protocolos claros

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A última categoria do grupo focal 2, "Equilíbrio entre força policial e DH", evidenciou falas sobre a importância não apenas do conhecimento do calhamaço teórico e das técnicas policiais, mas, sobretudo, do controle das emoções em momentos decisivos; os participantes não enxergam obstáculos que inviabilizem o uso da força aliada ao contexto dos direitos humanos, desde que haja o estabelecimento de protocolos mais definidos de atuação.

Em “Necessidade de controle emocional para evitar excessos”, os participantes revelaram o difícil exercício da manutenção do controle emocional nas ocorrências e como estas diferem da análise fria e objetiva longe do calor das ruas:

É porque é difícil, né? Você tem que ter controle emocional, tem que ter muita coisa, né? Uma coisa é você falar numa conversa, outra coisa é na hora, lá na ocorrência, ou seja, você está sem problema com o pessoal, com o cara lá lhe xingando. [...] (Ares).

[...] Então, ter essa inteligência emocional e, de fato, não só ter, mas entender quando você deve aplicá-la é muito importante. Porque chega, de fato, em algumas situações, você está numa abordagem, você está estressado, em casa, problema com a família, com o parente, com o trabalho, aí você chega numa abordagem e a pessoa te ameaça. O nervo já à flor da pele, a mão tremendo, a pessoa te ameaça e você fica, poxa, não, vou manter uma vida emocional, uma vida tranquila, porque eu sei que isso aí é parte da minha atividade laboral. Saber disso, saber dosar isso também, é importante para você conseguir fazer com que os direitos humanos subsistam em meio a todas essas dificuldades. [...] (Kratos).

As colocações feitas na primeira fala nos fazem pensar sobre a importância da exposição dos alunos, durante a formação, a situações em que nem sempre a polícia será bem recepcionada pela população, ou terá seus comandos devidamente obedecidos ou respeitados, e qual a adequada medida a ser tomada nessas hipóteses sem que se cometam excessos em decorrência do calor das emoções. O policial também é um ser humano, mas a grande questão em xeque é que uma ação não calculada pode ser literalmente fatal. Daí a preocupação dos participantes em saber dosar o lado emocional.

A segunda intervenção também ressalta o lado humano do policial, com problemas pessoais, familiares que, se não forem bem administrados, podem interferir negativamente no atendimento operacional. Aliado a isso, a inteligência emocional necessária para lidar com ameaças e desrespeitos durante atividades de rotina. Sobre a temática do controle das emoções por parte do policial militar, Guedes, Gondim e Hirschle (2020, p. 70) classificam a profissão como de “alta demanda de trabalho emocional”, pelos diversos sentimentos que precisa expressar diante de públicos tão diferenciados, como: suspeitos, criminosos e vítimas. Nesse contexto, nem sempre o policial pode externar o que realmente está sentindo na situação, o que pode trazer consequências negativas à sua saúde mental.

As autoras (2020) ressaltam a importância do uso adequado da regulação emocional e o engajamento no trabalho como fatores preventivos de um possível adoecimento psicológico. No caso dos policiais militares, concluem que a “identidade

profissional” mostra-se como elemento positivo e antecedente do engajamento no trabalho.

Concordamos com o posicionamento das autoras, especialmente quanto à importância de fazer com que os ambientes laborais dos quartéis sejam acolhedores, receptivos e cheios de positividade nos relacionamentos interpessoais diários. O pertencimento profissional é imprescindível para que o indivíduo sinta-se motivado a sair de casa para desenvolver seu ofício e reverberar sentimentos positivos mesmo diante de situações adversas.

Na unidade de registro “Coexistência possível entre uso da força e DH” com protocolos claros que auxiliariam na tomada de decisões do policial em campo e diminuiria os episódios considerados erros, segundo os participantes:

Então, a gente vê que a falta é um problema estrutural, que na polícia se reflete também pela falta de POP [...] (Hórus).

E sobre o uso da arma, propriamente dito, nós também fomos ensinados a fazer o uso progressivo da força. Então, num primeiro momento ali, a verbalização talvez seja suficiente. Você falar de uma maneira mais incisiva com a pessoa, às vezes vai ser suficiente já para ela fazer o que você está pedindo. E aí você vai determinando que ela se afaste e tudo mais. [...] (Athena).

A falta, mencionada pelo primeiro interlocutor, diz respeito a uma colocação anterior sobre a ausência de procedimentos claros e determinados sobre o já mencionado uso de algemas e colocação de adolescente infrator na cápsula da viatura em casos de risco à integridade física da guarnição. Já a segunda fala, menciona alguns exemplos do uso diferenciado da força, enfatizando os comandos verbais proferidos durante a atuação rotineira da polícia.

Sobre o tema monopólio do uso da força, Monjardet (2003), valendo-se do posicionamento de J.P. Brodeur (1984, 1994 e 2001), rebate que não é uma exclusividade da polícia tal utilização. Cita que outros funcionários públicos, como: carcereiros, certos profissionais da saúde e até mesmo autoridades parentais sobre menores, também o exerceriam. O autor transfere o olhar apurado para as diferenças marcantes que fazem do uso da força um tema tão voltado para as polícias pelas características particulares que apresentam como recurso dessa força pública: O alvo da polícia, ao contrário dos exemplos dados, é “indeterminado, ou seja, potencialmente infinito”, o que lhe confere contornos de universalidade (2003, p. 26).

O outro ponto fundamental do uso da força pela polícia seria o seu potencial de neutralizar outras forças de natureza privada. Destaca que em democracias o uso real desta força torna-se menos frequente que o seu uso representativo. Monjadert (2003, p. 27) conclui definindo polícia como “a instituição encarregada de possuir e mobilizar os recursos de força decisivos, com o objetivo de garantir ao poder o domínio (ou a regulação) do emprego da força nas relações sociais internas”. Surge o paradigma da polícia como mantenedora das relações estatais constituídas, mantendo o *status quo* predominante e aliviando tensões entre classes no interior de certa sociedade.

A questão levantada nas contribuições dos participantes é a devida regulamentação deste uso com a adoção de protocolos bem definidos voltados a situações adversas naquilo que o império da lei não consegue alcançar com perfeição. Ao mesmo tempo, se expressa o respeito ao comando de voz de um agente estatal pelo cidadão comum justamente pelo reconhecimento da presença forte do Estado na atuação preventiva da segurança pública.

Em suma, percebemos a riqueza das colocações dos participantes do segundo grupo focal, no qual identificamos falas com a busca pela melhor atuação técnica, inseguranças por lacunas identificadas durante a formação e retratos da realidade depois de formados, com detalhamentos francos sobre situações do cotidiano das ruas e caminhos que apontam para a necessidade de diversos ajustes nos processos de avaliação de aprendizagem, metodologias de aplicação dos conteúdos atitudinais, maior preparação docente na formação inicial e elaboração de protocolos claros de atuação policial capazes de proporcionarem mais segurança e menos equívocos no dia a dia do serviço operacional destes agentes.

5 CONCLUSÕES

Este trabalho inicialmente propôs-se a levantar os principais pressupostos legislativos que regem o ensino militar voltado para a segurança pública, sendo apresentadas legislações de cunho federal de caráter mais genérico e as legislações locais que regem o ensino no âmbito da Polícia Militar de Alagoas.

As legislações nacionais demonstram que, apesar de as polícias militares brasileiras serem instituições seculares e isto inclui a PM de Alagoas, as evoluções quanto ao ensino continuado e obrigatório são muito recentes, intensificadas nos últimos 30 anos. Não havia até bem pouco tempo, genuína preocupação em tornar as polícias brasileiras profissionais, nem investimentos consideráveis em capacitações continuadas para o aperfeiçoamento contínuo das práticas operacionais e administrativas. Episódios de repercussão, como o massacre do Carandiru, a Chacina da Candelária e o Caso do ônibus 174, todos ocorridos na década de 1990, geraram questionamentos sobre o preparo policial no Brasil, tanto pela sociedade civil quanto pelos organismos internacionais de proteção a direitos humanos.

A partir daí, o Governo Federal elabora o primeiro Plano Nacional de Segurança Pública, nos idos de 2000, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, com previsões importantes para a futura criação do Fundo Nacional de Segurança Pública e do que hoje se tornaria a Secretaria Nacional de Segurança Pública. A mudança paradigmática quanto às formações das polícias brasileiras ocorreria no Plano elaborado no primeiro mandato do presidente Lula, com intenções claras de integrar as forças de segurança e uniformizar dentro de uma matriz comum os currículos. Neste contexto, surge a primeira versão da Matriz curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública em 2003.

Trazendo para a realidade local, o ensino militar em Alagoas profissionalizou-se após a Constituição de 1988, e a comprovação disso é que a primeira turma de oficiais formada no estado data de 1992, ou seja, a Academia de Polícia Militar possui pouco mais de 30 anos de funcionamento. Já o CFAP, data da década de 1960. Ainda assim, vemos que os processos de profissionalização do ensino continuado de formação e aperfeiçoamento na PMAL são muito recentes e adquiriram um salto de qualidade com as exigências constitucionais e a edição de

diretrizes federais de caráter geral, como os já citados Planos Nacionais, que obrigaram as polícias estaduais a voltarem o olhar educacional para padrões pedagógicos baseados em alicerces científicos e a uma matriz de trabalho única, o que vem sendo observado na elaboração dos projetos pedagógicos locais.

A análise legislativa demonstrou avanços na profissionalização do ensino policial pós-1988, porém a Lei de Ensino de Alagoas (2005) mantém vícios hierárquicos que subalternizam praças docentes; essa distinção é verificada nas nomenclaturas: instrutor para oficial, e monitor para praças, mas não só isso. Há distinção de remunerações para o desempenho da mesma função docente e proibição de lecionar a depender do grau hierárquico, sem que se considere o currículo acadêmico do profissional.

A matriz curricular nacional, então, datada de 2014 significou um salto em qualidade na elaboração dos projetos pedagógicos, currículos e planos de disciplinas, além de garantir uniformização do que deve ser contemplado nas formações em todo o Brasil. É um documento rico e pautado na pedagogia por competências de Philippe Perrenoud.

No tocante ao tema da transversalidade dos direitos humanos, este se faz presente em tópico próprio, trazendo-se a diferenciação entre os significados dos termos transversalidade e interdisciplinaridade à luz de autores que são referenciais na educação. A Matriz Curricular Nacional também foi utilizada como base teórica, pois é a partir dela que advém a observância ao tema dos direitos humanos nas formações permeando diversas disciplinas. A Matriz, neste contexto, prima pelo protagonismo do educando no processo formativo, conferindo-se maior protagonismo ao discente com a propositura de situações reais simuladas, a fim de despertar o senso crítico-reflexivo do futuro policial militar.

Foi observado que a transversalidade dos direitos humanos, embora presente no discurso curricular, não se materializa efetivamente nas disciplinas previstas no projeto político pedagógico do Curso de Formação de Praças da Polícia Militar de Alagoas com carga horária reduzida, insuficiente e abordagens fragmentadas. Como não há um padrão de práticas didáticas a serem seguidas por todos os instrutores em cada disciplina do curso, cada qual elaborando seu próprio plano de aula e estratégias de ensino, as garantias de transversalidade dos direitos humanos ficam comprometidas e a cargo do interesse de cada docente em visitar os pressupostos da Matriz Curricular Nacional, comprovando que eixos articuladores, encontrados na

Matriz relacionados a diversidade e a Direitos Humanos não orientam efetivamente a seleção de conteúdos, sendo tratados como temas apartados. O currículo estudado aponta resistência à integração interdisciplinar fruto de uma cultura organizacional que desvaloriza saberes não militares, como psicologia, sociologia e saúde e qualidade de vida no trabalho. Os futuros soldados são diretamente afetados por essa cultura, pois são ensinados desde o início a considerarem disciplinas desta natureza como desnecessárias, ou com pouca ou nenhuma serventia para o desempenho de suas futuras atribuições, reforçando o mito do policial guerreiro.

A proposição que fazemos para tornar realidade o aspecto da transversalidade requerida pela Matriz reclama a reformulação sobre como a formação docente deve ser operacionalizada no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PMAL, hoje focada em conteúdos específicos, não em metodologias integradas. Na realidade, no momento atual, não há direcionamento pedagógico voltado para os docentes, que em sua maioria são voluntários, abrem mão da percepção dos ínfimos valores pagos pela hora-aula e não possuem incentivo algum para desempenharem o importante papel de facilitadores do conhecimento.

Há que se pensar em um modelo pedagógico contemplando oficinas de integração entre os futuros instrutores militares e professores civis, para que haja troca de saberes, uniformização de objetivos a serem alcançados e intercâmbio de conteúdos a serem trazidos nas mais variadas disciplinas do Curso de Formação de Praças. Outro ponto a ser considerado, ao nos debruçarmos sobre o projeto político pedagógico do CFP, é a extensa carga horária, com mais de 1.300 horas a serem executadas em cerca de nove meses.

Pedagogicamente falando, há uma sobrecarga cognitiva, prejudicando a assimilação crítica de conteúdos humanísticos fundamentais, sem contar que essa situação é agravada por se tratar de um curso com disciplinas que exigem desempenho físico, ocasionando desgaste e fadiga ainda maiores. Aliado a esse contexto, como o curso de formação determina, quando de sua conclusão, a ordem de antiguidade pela média global das notas obtidas em todas as disciplinas obrigatórias do curso, adota-se o critério de avaliação por provas objetivas, priorizando a memorização e não a transferência de conhecimentos para situações reais complexas. As preocupações do aluno voltam-se não ao aprendizado no

sentido genuíno, mas para a obtenção de notas altas para ser bem classificado ao fim do curso.

Constatamos que o ensino por competências mostra-se adequado à formação policial, ao integrar conhecimentos teóricos, habilidades operativas e atitudes éticas, mas revela limitações ao priorizar técnicas repressivas em detrimento de mediação de conflitos. Isto se deve a todo histórico relacionado à formação das polícias em nosso país, cujo modelo priorizou, durante décadas, práticas reativas e de atendimento por acionamento pós-ocorrência do fato.

Os modelos preventivos de policiamento e o reforço das atividades de Inteligência ocorreram a partir dos anos 2000, com o amadurecimento dos Planos Nacionais de Segurança Pública e a adoção de modelos importados de outros países, a exemplo do modelo de policiamento comunitário do Japão. As práticas preventivas de policiamento no Brasil ainda não são prioridade de governos e das autoridades pertencentes à Segurança Pública, o que reflete nas formações.

Nas reflexões sobre a compreensão da importância da construção dos currículos para a formação policial militar e as implicações disso nas práticas pedagógicas, foram trabalhados conceitos e percepções sobre o termo currículo demonstrando-se que a concepção de currículo veio se aperfeiçoando ao longo dos anos, não se constituindo em estrutura estática dentro dos espaços educacionais, assumindo contornos de dinamismo e fugindo da percepção superficial que pode assumir dentro de uma análise simplista. Pelas reflexões feitas sobre os autores da Teoria Crítica dos Currículos, as contribuições implícitas e não previstas no currículo formal também possuem relevância na formação profissional de qualquer indivíduo, pois seja o professor, seja o aluno influenciam e são influenciados pelos valores e pelo histórico de vida que carregam consigo, e isso não deve nem pode ser desconsiderado no processo educacional e isto, claro, se aplica ao CFP da PMAL.

Em termos gerais, a preocupação dos autores citados quanto à teoria das competências é a marginalização do papel da escola na formação do ser humano, pois se o aprendizado não está atrelado aos conhecimentos teóricos transmitidos no ensino formal e tomam como fator determinante as vivências acumuladas pelo indivíduo fora dos estabelecimentos de ensino, pouco resta ao papel de educar das escolas no sentido *lato*. Porém, é o modelo adotado pelo CFAP para o ensino profissional, pautado nas competências conceituais, procedimentais e atitudinais.

Em seção própria sobre o atual projeto pedagógico do CFP, restou-se comprovada a forte influência das competências neste documento, permeando os objetivos formativos propostos, as disciplinas contempladas, subdivididas em áreas temáticas, conforme a Matriz Curricular Nacional, com vistas a uma formação holística e capaz de preparar o profissional para desafios reais, ao menos em tese.

Sobre o projeto pedagógico do Curso de Formação de Praças da PMAL, algumas tessituras precisam ser feitas: a redução da carga horária de Ética, Cidadania e Direitos Humanos (de 45h/a para 29h/a) e sua oferta via EAD esvaziam o debate necessário sobre violência institucional, importância de se aplicar as leis dentro de parâmetros éticos para garantia de confiabilidade da população no trabalho da polícia; o docente perde a oportunidade de demonstrar através de suas vivências e conhecimentos teóricos a necessidade da compreensão de que respeito a direitos humanos não significa perda de respeito na autoridade da polícia; a inclusão de disciplinas nos currículos, como: Proteção a Grupos Vulneráveis e Libras são positivas, mas periféricas, sem modificar o núcleo técnico-repressivo dominante, conforme se verifica no percentual de cargas horárias destinadas a disciplinas desta natureza, comprovando o paradoxo formativo existente entre a excessiva militarização presente em disciplinas como Ordem Unida com 45h/a e a subvalorização de competências relacionais essenciais para ocorrências não violentas. Baseado nos números trazidos quanto aos acionamentos atendidos via telefone emergencial 190 pela Polícia Militar, cujas ocorrências em sua larga maioria não exigem o uso da arma de fogo, aponta-se necessidade de reestruturação curricular, reduzindo-se disciplinas operativas repetitivas e ampliando outras, como: Mediação de Conflitos, Gestão Emocional e Práticas Restaurativas.

Um ponto positivo a ser salientado é a previsão do estágio supervisionado com 240h/a como prática crucial para transferência de conhecimentos, porém ocorre apenas no fim do curso, havendo risco de não integração com a teoria repassada durante a formação. Este cenário apontado nos faz refletir sobre a prevalência do fazer técnico sobre o conviver ético, conforme os pilares estabelecidos pela Unesco como base para o ensino por competências no século XXI. Para o fortalecimento das competências atitudinais e procedimentais, sugerimos a criação de núcleos de prática simulada permanente, com vistas à integração de todas as disciplinas em cenários realistas controlados.

A concretização desses núcleos proporcionaria o exercício da transversalidade e envolveria planejamento coletivo periódico entre instrutores com projetos interdisciplinares embasados em problemas reais, já que direitos humanos não devem ser tratados apenas como disciplina, mas como eixo que permeia desde técnicas de abordagem até protocolos de tiro. Além disso, como cumprimento de etapa de avaliação da eficácia dos currículos para a prática profissional, há que se institucionalizar no CFAP avaliações discentes pós-estágios para o redirecionamento dos conteúdos, obedecendo a demandas da prática profissional.

Por fim, como última etapa desta tese, realizamos pesquisa de campo utilizando o método de aplicação de grupos focais. Foram escolhidas duas amostras distintas: a primeira, composta por dez alunos de soldados em formação no CFAP, majoritariamente remanescentes de concursos anteriores (como 2006 e 2021) configurando um grupo “atípico”, com faixas etárias heterogêneas (23 a 52 anos) e níveis educacionais diversos (ensino médio a superior incompleto); a segunda, integrada por sete soldados recém-formados da turma de 2024, com faixas etárias aproximadas. Os temas centrais da aplicação em três dias de interação foram: percepções sobre o projeto pedagógico do Curso de Formação de Praças; expectativas relacionadas à formação; percepções sobre a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública e percepções sobre direitos humanos.

A utilização do grupo focal como método de campo nesta pesquisa permitiu captar nuances complexas e interativas sobre as percepções dos alunos do Curso de Formação de Praças da Polícia Militar de Alagoas (PMAL). A riqueza do método reside na dinâmica grupal, que transcende meras perguntas e respostas, favorecendo *insights* coletivos e revelando contradições que entrevistas individuais poderiam obscurecer. A interação entre participantes da primeira amostra que compartilharam trajetórias atípicas (como ingressos via ações judiciais e idades variadas) gerou discussões francas sobre frustrações, expectativas e críticas à formação. Contudo, o período inicial do curso (“semana zero”) limitou análises mais profundas sobre documentos como o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular Nacional, evidenciando uma das fragilidades do método: a dependência do momento vivido pelos participantes.

As falas analisadas revelaram um paradoxo: os alunos valorizam avanços humanizadores (como cuidados com saúde e inclusão de disciplinas como Libras e

Gestão Financeira), mas, ao mesmo tempo, lamentam a ausência do “traquejo”, associado a rituais de endurecimento físico e psicológico. Nesse sentido, os alunos expressaram uma ambivalência significativa em relação ao modelo de formação. Por um lado, lamentaram a ausência do traquejo, visto como ritual de iniciação militar e preparação para situações de risco, refletindo uma nostalgia por métodos que, embora violentos, simbolizavam pertencimento à corporação; por outro lado, reconheceram avanços em uma formação “mais humanizada”, citando medidas de proteção à saúde (como evitar exercícios sob chuva) e disciplinas voltadas ao bem-estar (ex.: psicologia das emergências). Essa dualidade expõe um conflito cultural: os alunos buscam identidade militar (hierarquia, camaradagem, resistência), mas anseiam por um profissionalismo alinhado aos direitos humanos, contradição que a instituição não resolve de forma coerente.

Quanto ao projeto político-pedagógico do curso de formação, a malha de disciplinas é considerada satisfatória no plano conceitual, mas desconectada da realidade operacional, justamente pela falta de mais componentes práticos durante o curso; sobre a carga horária, os alunos relataram dificuldade em absorver conhecimentos, especialmente em disciplinas condensadas (ex.: três horas aulas de Libras). Isso reforça a necessidade de revisão da carga horária e integração interdisciplinar. Também mencionaram a excessiva carga horária diária que comprometeria a absorção de conhecimentos, como já mencionado aqui.

Quanto à estrutura do Centro Formador, a principal fragilidade destacada foi a falta de corpo docente exclusivamente dedicado, pois os instrutores militares dividem-se entre aulas e atividades administrativas e operacionais em suas unidades de lotação; ausência de incentivos institucionais e de valorização à prática da docência, pois a remuneração, como já salientado, é irrisória e é agravada pela vedação de pagamento de hora-aula, se o militar exercer a docência durante o horário de funcionamento administrativo da instituição, perpetuando assim um modelo improvisado que compromete a qualidade pedagógica do curso. A solução, segundo nossa concepção, seria a lotação de militares na função exclusiva de instrutores, com a garantia de capacitações pedagógicas periódicas e planejamento constante para readequação dos currículos à realidade.

Com relação às percepções sobre direitos humanos, este primeiro grupo pesquisado reflete um imaginário social distorcido, associando-o à proteção para bandidos e impunidade. Essa percepção, alimentada pela mídia e pela ausência de

debates profundos durante a formação, influencia a atuação policial depois de formados, podendo comprometer a imparcialidade e o tratamento conforme a lei. As participações indicaram também a falta de contextualização e profundidade de conhecimento sobre a temática, reduzindo os direitos humanos à esfera penal, ignorando sua dimensão social (educação, saúde) e sua aplicação aos próprios policiais. A incoerência entre discurso e prática ficou evidente: enquanto criticam a “proteção de criminosos”, os participantes valorizam equipamentos (coletes, armas) e folgas como “direitos humanos”, mostrando que os reconhecem parcialmente quando se voltam para si. Essa dualidade expõe a urgência de uma abordagem pedagógica que desconstrua mitos e vincule direitos humanos à proteção integral, inclusive dos policiais.

A seletividade das proteções conferidas pelos direitos humanos também foram mencionadas pelos participantes, destacando como a corrupção e as desigualdades obstaculizam a efetividade das garantias fundamentais. Os dilemas sobre o momento adequado de utilização da força e da arma de fogo durante situações críticas foi associado ao desgaste emocional gerado pela pressão por decisões rápidas em situações de risco, e a exposição midiática agrava o estresse considerado crônico.

Os relatos sobre o uso da força oscilam entre a defesa da proporcionalidade e discursos que beiram o vigilantismo. A animalização do cidadão em uma das falas expôs uma desumanização preocupante que pode refletir futuras práticas policiais truculentas depois de formado. O Decreto Federal nº 12.341/2024, que regulamenta o uso progressivo da força, esbarra na realidade: a PMAL não fornece instrumentos menos letais (como *tasers*) de forma adequada, limitando as opções dos policiais ao cassetete e à arma de fogo.

A realização do segundo grupo focal, composto por soldados egressos do Curso de Formação de Praças da Polícia Militar de Alagoas (Turma 2024), proporcionou uma janela privilegiada para a compreensão das contradições e desafios imersos no processo de formação do policial alagoano. As vozes desses profissionais, recém-ingressos na carreira e ainda impregnados pela experiência formativa, revelam um panorama complexo que vai muito além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e normativos.

Em primeiro lugar, a pesquisa evidenciou deficiências estruturais e pedagógicas profundas no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças

(CFAP). A categoria “Deficiências na prática pedagógica” não aponta meramente para falhas pontuais, mas para uma crise de modelo. A insuficiência de recursos para atividades práticas, notadamente em disciplinas críticas como Condutor de Veículos de Emergência (CVE), mostra-se como uma questão de segurança pública e integridade física, como atestam os trágicos números de acidentes de trabalho com viaturas trazidos nesta pesquisa. O despreparo pedagógico de muitos instrutores, exemplificado pela banalização de conteúdos como “qualidade de vida” ou pelo abandono simbólico do pelotão, revela a persistência de um paradigma arcaico de “instrução” em detrimento de um “ensino” policial militar reflexivo e significativo. A docência é entendida como um apêndice da operacionalidade, e não como uma competência específica que demanda formação e dedicação, contrariando frontalmente os princípios didático-pedagógicos elencados pela Matriz Curricular Nacional (2014).

O currículo mostra-se desconectado da práxis, gerando soldados que confessam não se sentirem seguros para conduzir viaturas, realizar abordagens ou patrulhar áreas complexas como as grotas. A sobrecarga teórica de disciplinas que demandariam um enfoque prático massivo, como radiocomunicação, e a ausência de protocolos claros para ocorrências corriqueiras, como perturbação do sossego, reforçam uma cultura do improviso, sintetizada na expressão cunhada por um participante: “aprender a nadar se afogando”.

A análise da gestão e a estrutura do curso apontaram um cronograma que submete alunos a intenso esforço físico e imediatamente os coloca em salas de aula sem condições de higiene ou descanso o que é antipedagógico e desumano, ignorando pressupostos básicos de aprendizagem. A existência de horários vagos ociosos, que poderiam ser preenchidos com treinamento prático adicional, revela uma falta de planejamento e uma subvalorização do tempo formativo refletindo a baixa prioridade conferida à qualidade do processo educativo em detrimento da mera conclusão de turmas numerosas.

Talvez uma das contribuições mais perturbadoras desta pesquisa esteja na categoria “Impactos psicossociais e desenvolvimento”. Os dados revelam que a formação falha em preparar o indivíduo para o poder simbólico intrínseco à profissão. A farda, a autoridade e o *status* social associados ao policial podem “subir à cabeça”, especialmente de jovens sem experiência profissional anterior, potencializando abusos e distorções comportamentais na vida pessoal e profissional.

A saúde mental é flagrantemente negligenciada, com um sistema que pune financeiramente o adoecimento dos policiais que permanecem trabalhando mesmo doentes, e oferece, na melhor das hipóteses, intervenções tardias e superficiais.

O ensino de DH é percebido pelos participantes majoritariamente como um delimitador punitivo da ação policial, e não como um pilar ético de uma profissão que deve servir à sociedade em um Estado Democrático de Direito. Os DH são vistos como um escudo para “bandidos” e não como um conjunto de garantias universais que incluem os próprios policiais, isto apesar do elevado nível teórico de conhecimentos conceituais de direitos humanos verificado entre os pesquisados. Essa desumanização do agente de segurança, que não se enxerga como sujeito de direitos, é um dos fatores que contribuem para os alarmantes índices de vitimização, suicídio e adoecimento mental da categoria, exigindo uma reconfiguração urgente dos currículos para incorporar instrumentos como a Portaria Ministerial nº 02/2010, que trata dos direitos humanos dos próprios profissionais.

Apesar de alguns avanços serem reconhecidos, como a punição de maus-tratos durante a formação e a melhoria relativa das escalas de serviço, esses são ofuscados pelo medo de represálias veladas por parte da hierarquia ao se reivindicar direitos, um reflexo claro de como ela pode se traduzir em autoritarismo e arbitrariedade principalmente para o universo das praças. A tensão operacional vivida pelo policial entre a necessidade de uso da força e o respeito aos direitos humanos é palco de insegurança jurídica que se refletem em erros e até mesmo condutas paralisantes. A falta de clareza legal e jurisprudencial sobre procedimentos, como a fundada suspeita e o transporte de adolescentes infratores em caso de perigo à integridade física dos envolvidos, gera o medo de processos judiciais por parte dos pesquisados. Esta pressão constante, também impulsionada pela forma como a mídia constrói a imagem da polícia, exige uma inteligência emocional que a formação atual não foi capaz de desenvolver. Contudo, os participantes não veem uma contradição insolúvel entre o uso força e os direitos humanos. Pelo contrário, enxergam a coexistência como possível e necessária, desde que amparada por protocolos claros (POPs) e uma formação que priorize o desenvolvimento integral de competências.

Em síntese, esta tese conclui que a formação policial na PMAL encontra-se num limbo: pressionada por demandas democráticas, mas refém de uma cultura militar. O primeiro grupo focal revelou que os alunos desejam ser profissionais de

excelência, mas a excelência que almejam ainda é definida por critérios relacionados ao combate. A transição para um modelo verdadeiramente profissional exige romper com a romantização do traquejo e adotar um projeto pedagógico que una competência técnica, direitos humanos e saúde ocupacional. A PMAL tem a oportunidade de liderar essa mudança, transformando “soldados” em cidadãos fardados, capazes de proteger a sociedade sem renunciar à própria humanidade.

Já o segundo grupo revelou uma formação ainda fortemente pautada na tradição militarista da instrução, pedagógica e estruturalmente incapaz de implementar as diretrizes progressistas da Matriz Curricular Nacional e de equacionar as demandas técnicas da operacionalidade com as exigências psicossociais de direitos humanos e de habilidades dialógicas das complexas demandas policiais. O resultado é a produção de profissionais tecnicamente inseguros, psicologicamente desamparados, juridicamente temerosos e eticamente confusos sobre seu papel em uma sociedade democrática.

Pelas percepções analisadas a partir das falas dos grupos focais, percebe-se que é preciso implementar com urgência as seguintes mudanças: implantar um programa obrigatório e continuado de formação pedagógica para todos os instrutores, focando em metodologias ativas, avaliação formativa e didática específica para o ensino policial, além de uma política de incentivos aos docentes que devem ser valorizados e adequadamente remunerados; rever a estrutura curricular atual para privilegiar a repetição e a intensificação de atividades práticas simuladas, com investimento em infraestrutura e instrutores especializados; incorporar treinamentos como *force-on-force* e simulações de mediação de conflitos; desenvolver e massificar o conhecimento de POPs detalhados para ocorrências comuns e críticas, elaborados em conjunto com o Poder Judiciário e o Ministério Público, para reduzir a insegurança jurídica e padronizar boas práticas; priorizar eixo transversal de formação focada em inteligência emocional, saúde mental, ética e o poder simbólico da profissão, desde o primeiro dia de curso; reformular a maneira como a disciplina Direitos Humanos é abordada na formação, migrando de uma perspectiva punitivista e restritiva para uma visão positiva, que inclua os direitos dos próprios policiais e os apresente como ferramentas de legitimidade e eficiência profissional.

Em última análise, a transformação da polícia exige romper com a lógica militarista que separa “mundo civil” e “mundo militar”. Como sintetizou uma aluna, a

excelência profissional não se resume à técnica, mas à capacidade de servir com ética, o que inclui respeitar direitos humanos como alicerce da democracia. O caminho, como sugerem autores citados ao longo deste trabalho, é formar não “guerreiros”, mas profissionais que vejam sua função como missão social, em que a autoridade emana do respeito, não da força. A transformação do CFAP da PMAL é, portanto, não uma opção, mas um imperativo categórico para a construção de uma segurança pública verdadeiramente cidadã, democrática e eficaz em Alagoas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Decreto n. 1.846, de 22 de abril de 2004.** Estabelece o valor das horas/aulas para o exercício de regência de classe nos estabelecimentos de ensino da Polícia Militar do Estado de Alagoas e dá outras providências. 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Joyce/Downloads/PMAL%20-%20ESTABELECE%20O%20VALOR%20DAS%20HORAS_AULAS%20PARA%20O%20EXERC%C3%8DCIO%20DE%20REG%C3%8ANCIA%20DE%20CLASSE%20NOS%20ESTABELECIMENTOS%20DE%20ENSINO%20DA%20POL%C3%8DCIA%20MILITAR%20DO%20ESTADO%20DE%20ALAGOAS%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS.%20-%20Decreto_n__1.846__de_22.04.04.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

ALAGOAS. **Decreto n. 88.653, de 7 de fevereiro de 2023.** Estabelece as diretrizes para implantação de procedimentos pelos policiais militares do estado de alagoas na lavratura do Termo Circunstanciado de Ocorrência – TCO, conforme previsto no art. 69 da Lei Federal nº 9.099, de 26 de setembro de 1995, e dá outras providências. 2023. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2023/02/doeal-2023-02-08-completo-kqmsthf25eija7xvgyiadehx0ijr-uqczpbte1fwljoqyuz3-m816.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ALAGOAS. **Decreto n. 93.445, de 4 de setembro de 2023.** Dispõe sobre a Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Alagoas e dá outras providências. 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/al/decreto-n-93446-2023-alagoas-dispoe-sobre-aorganizacao-basica-da-policia-militar-do-estado-de-alagoas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 jun. 2025.

ALAGOAS. **Decreto n. 1818 de 02 de abril de 2004.** Aprova o Regulamento do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas. 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Joyce/Downloads/PMAL%20-%20APROVA%20O%20REGULAMENTO%20DO%20CENTRO%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20APERFEI%C3%87OAMENTO%20DE%20PRA%C3%87AS.%20-%20Decreto_n._1.818,_de_2.4.2004_-_Aprova_o_Regulamento_do_CFAP.pdf. Acesso em: 1 dez. 2024.

ALAGOAS. **Lei n. 5.332 de 10 de abril de 1992.** Institui, na Polícia Militar de Alagoas, o Sistema de ensino policial militar e dá outras providências. 1992. Disponível em: file:///C:/Users/Joyce/Downloads/PMAL%20-%20INSTITUI,%20NA%20POL%C3%8DCIA%20MILITAR%20DO%20ESTADO%20DE%20ALAGOAS,%20O%20SISTEMA%20DE%20ENSINO%20POLICIAL%20MILITAR%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS.%20(Revogada%20pela%20Lei%20n.%206.568,%20de%206.1.2005.)%20%20%20-%20Lei_n._5.332,_de_10.4.1992_-_Institui_o_si%20(1).pdf. Acesso em: 1 dez. 2024.

ALAGOAS. **Lei n. 5.884, de 02 de dezembro de 1996.** Altera dispositivos da lei instituidora do sistema de ensino policial-militar, e dá providências correlatas. 1996. Disponível em:

file:///C:/Users/Joyce/Downloads/LEI%20N%C2%BA%205.884%20DE%2002.12.1996%20(1).pdf. Acesso em: 1 dez. 2024.

ALAGOAS. **Lei n. 5346 de 26 de maio de 1992.** Dispõe sobre o estatuto dos policiais militares do estado de Alagoas e dá outras providências. 1992. Disponível em:
https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1992/845/845_texto_integral.pdf. Acesso em: 1 dez 1992.

ALAGOAS. **Lei n. 6.469, de 19 de abril de 2004.** Dispõe sobre o exercício das atividades de regência de classe nos estabelecimentos de ensino da Polícia Militar do Estado de Alagoas e dá outras providências. 2004. Disponível em:
file:///C:/Users/Joyce/Downloads/PMAL%20-%20DISP%C3%95E%20SOBRE%20O%20EXERC%C3%8DCIO%20DAS%20ATIVIDADES%20DE%20REG%C3%8ANCIA%20DE%20CLASSE%20NOS%20ESTABELECIMENTOS%20DE%20ENSINO%20DA%20POL%C3%8DCIA%20MILITAR%20DO%20ESTADO%20DE%20ALAGOAS%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS.%20-%20Lei_n._6.469,_de_19.4.2004_-_Exerc%C3%ADcio_das_ati.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

ALAGOAS. **Lei n. 6.568, de 06 de janeiro de 2005.** Institui na polícia militar e no corpo de bombeiros militar do estado de alagoas o sistema de ensino militar e dá outras providências. 2005. Disponível em:
https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2005/134/134_texto_integral.pdf. Acesso em: 31 maio 2024.

ALAGOAS. **Lei n. 9.392 de 29 de outubro de 2024.** Altera a Lei estadual nº 6.514, de 23 de setembro de 2004, que dispõe sobre os critérios e as condições que asseguram aos oficiais e praças da ativa da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Alagoas, acesso na hierarquia militar, e altera a Lei estadual nº 8.671, de 7 de junho de 2022, que dispõe sobre o sistema de proteção social dos militares do estado – SPSM/AL, e dá outras providências. 2024. Disponível em:
https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/3171/lei_no_9.392_de_29_de_outubro_de_2024__1.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

ALBUQUERQUE, C. L; MACHADO, E. P. **O currículo da selva:** Ensino, Militarismo e Ethos guerreiro nas Academias Brasileiras de Polícia. 2006. Disponível em:
<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06732.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ALBUQUERQUE, C. L; MACHADO, E. P. **Sob o signo de Marte:** modernização, ensino e ritos da instituição policial militar. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/kQDWYWQK5Q5msWqBpWsFMYv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ALMEIDA, J.R. **Identidade militar e resistência:** soldados em greve. 2007. Disponível em:
https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/3171/lei_no_9.392_de_29_de_outubro_de_2024__1.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

ALMEIDA, L. S.; WECHSLER, S. M. **Excelência profissional: a convergência necessária de variáveis psicológicas**. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400019>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ALVES, B.D.F. **A tomada de decisão na atuação policial**. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Joyce/Downloads/content%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Joyce/Downloads/content%20(2).pdf). Acesso em: 19 ago. 2025.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Ensinar e aprender/"aprender ensinar": o lugar da teoria e da prática em currículo. *In*.: LIBÂNEO, J. C. ALVES, N. (Org.). **Temas de Pedagogia- diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.

AMARAL, M. F. **Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagógica histórico-crítica**. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490/29306>. Acesso em: 24 out. 2024.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 18, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/f62c4196-561d-452d-a2a8-9d33d1163af0>. Acesso em: 24 out. 2024.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B; TADEU, T (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M.W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F. B; TADEU, T (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-69.

ARAÚJO, C.R. **O treinamento *force-on-force* no aprimoramento técnico do cadete da Polícia Militar do Maranhão**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/3427>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ASCHIDAMINI, I.M.; SAUPE, R. **Grupo Focal- estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico**. 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/04596783454/Downloads/dcaetano,+CE-2005-52%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/04596783454/Downloads/dcaetano,+CE-2005-52%20(3).pdf). Acesso em: 7 abr. 2025.

BALESTRERI, Ricardo Brisola. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia**. 1998. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_balestreri_dh_coisa_policia.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

BARBOZA, A. D. **Avaliação de cursos de formação policiais militares: um velho desafio para as novas academias integradas de segurança pública**. 2022. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/1449>. Acesso em: 5 ago. 2025.

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

BARROSO, L. R. **Grandes transformações do Direito Contemporâneo e o pensamento de Robert Alexy**. 2017. Disponível em: <https://editoraforum.com.br/wp-content/uploads/2018/01/artigo-luis-roberto-barroso.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BECKER, H. S. **Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, Ed. 2008.

BEGONCHEA, *et al.* **A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã**. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v18n1/22234.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BEM, A.S.; SANTOS, S.S. **Entre a tradição e a inovação: A Matriz Curricular Nacional e a formação policial em Alagoas**. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7740>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BERSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de pesquisa**, n. 120, p. 75-110. Novembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvdC8Tm5P9XYL4jfzCx7zH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BLANCHET, L. A.; MARIN, T. P. M. **A corrupção como violação de direitos humanos e a necessária efetividade da Lei nº 12.846/13**. 2018. Disponível em: <https://www.revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/930>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BONFIM, M. C.; GONDIM, S. M. G. **Trabalho emocional: demandas afetivas no exercício profissional**. Salvador: Edufba, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta cria Sistema Único de Segurança Pública**. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/384694-proposta-cria-sistema-unico-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 11.107, de 29 de junho de 2022**. Altera o Decreto nº 9.489, de 30 de agosto de 2018, para dispor sobre o Programa Nacional de Qualidade de Vida para Profissionais de Segurança Pública. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11107.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.107%2C%20DE%2029,para%20Profissionais%20de%20Seguran%C3%A7a%20P%C3%BAblica. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 12.341 de 23 de dezembro de 2024**. Regulamenta a Lei nº 13.060, de 22 de dezembro de 2014, para disciplinar o uso da força e dos instrumentos de menor potencial ofensivo pelos profissionais de segurança pública. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12341.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 3.182 de 23 de setembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3182.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941.** Código de Processo Penal. 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em 1 ago. 2025.

BRASIL. G. M.; LOPES, E. B.; MIRANDA, A.K.P. **Formação policial:** Reflexões sobre limites e possibilidades. 2011. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2478>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.675 de 11 de junho de 2018.** Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp); altera a Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, a Lei nº 10.201, de 14 de fevereiro de 2001, e a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007; e revoga dispositivos da Lei nº 12.681, de 4 de julho de 2012. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 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 nos termos do inciso XXI do caput do art. 22 da Constituição Federal, altera a Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018, e revoga dispositivos do Decreto-Lei nº 667, de 2 de julho de 1969. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14751.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.786 de 8 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9786.htm. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.786 de 08 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9786.htm. Acesso em: 1 dez 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.786 de 8 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9786.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.530, de 24 de outubro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania- PRONASCI e dá outras providências. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11530.htm. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Manual de Campanha:** Liderança Militar. 2011. Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/302/1/C-20-10.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Portaria nº 338-DECEX, de 19 de dezembro de 2019.** Aprova as Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais. 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/877427278/Portaria-n-338-DECEX-de-19-de-Dezembro-de-2019-NDACA#:~:text=de%202019%20NDACA-,A%20Portaria%20n%C2%BA%20338%20DECEX%20aprova%20as%20Normas%20para%20Desenvolvimento,e%20est%C3%A1gios%20do%20Ex%C3%A9rcito%20Brasileiro>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH- 2).** 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).** 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/anexo/and1904-96.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1002/2/Programa%20Nacional%20de%20Direitos%20Humanos%20-%20PNDH3.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASÍLIA. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRISOLLA, L.S; DUTRA, N.L.L. **Projeto político-pedagógico da escola:** o elemento essencial do coordenador pedagógico. 2019. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/13496/7962>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CALDEIRA, T. P. R. **Direitos humanos ou “privilégios de bandidos”?** Desventura da democratização brasileira. 1991. Disponível em: <https://politicaedireitoshumanos.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/teresa-caldeira-direitos-humanos-ou-privilegios-de-bandidos.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CANO, I. **Direitos para os bandidos?** Direitos humanos e criminalidade no Brasil. 2011. Disponível em: <https://www.social.org.br/desafios.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CAVALCANTI, M. M.; FRANÇA, F. G. **Amizade e militarismo**: uma análise das relações interpessoais entre os militares das guarnições de combate a incêndio do 1º Batalhão de Bombeiros Militar na Paraíba. 2017. Disponível em: https://e0d7bd2c-8e8c-49d8-b8d1-a3128f6947c7.filesusr.com/ugd/08765e_7fc8ba6b866241ef8132625c015e4f3d.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. ROCHA, André (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Escritos de Marilena Chauí, Volume 2.

CNS. **Resolução n. 510 de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n. 5.839, de 11 de julho de 2006. 2006. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 5 mar. 2025.

COUTO, G., *et al.* **Saúde mental do policial militar**: Relações interpessoais e estresse no exercício profissional. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20507/19761>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CORDEIRO, Bernadete M. P.; SILVA, Suamy. S. **Direitos Humanos**: referencial prático para docentes do Ensino Policial. 2. ed. Brasília: CICV, 2005.

DA SILVA, R. (Coord.) **Vozes e Sentidos do Trabalho dos/as operadores/as de Segurança Pública do Estado de Alagoas**. Maceió: [s.e], 2015.

DA SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

DE SOUZA, *et al.* **Perfil de aptidão física em formandos do Curso de Sargentos da Polícia Militar do Estado de São Paulo**: um estudo transversal. 2022. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/2836> . Acesso em: 3 out. 2024.

DETONI, M. P. **Formação Policial**: contribuições pedagógico- filosóficas. Editora CRV. Curitiba, 2014.

DURANTE, M.O.; JUNIOR, A.O. **Vitimização dos policiais militares e civis no Brasil**. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Joyce/Downloads/samibueno,+durante%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Joyce/Downloads/samibueno,+durante%20(2).pdf). Acesso em: 11 ago. 2025.

DURÃO, S. **Ser ou não ser polícia: uma profissão?** Entre unidade e pluralidade. 2010. Disponível em: <https://www.susanadurao.org/pubs/ser-ou-nao-ser-policia-uma-profissao/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>. Acesso em: 8 fev. 2024.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: Didática e prática de ensino. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623>. Acesso em: 5 fev. 2024.

FERNANDES, J. M. N. **Corrupção e violação a direitos humanos**: obstáculos ao desenvolvimento brasileiro no século XXI. 2019. Disponível em: <https://revistaacademica.mpce.mp.br/revista/article/view/68/60>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competência**. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250992655_Construindo_o_conceito_de_competencia. Acesso em: 13 ago. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Infográfico Anuário dados 2024**. 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FRANÇA, F. G. **Segurança Pública e a formação policial militar**: os direitos humanos como estratégia de controle institucional. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/5424>. Acesso em: 4 ago. 2025.

FRANÇA, F.G. “O soldado é algo que se fabrica”: notas etnográficas sobre um curso de formação policial militar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/10378/8336>. Acesso em: 4 jun. 2025.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F. B; TADEU, T (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 107-140.

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GUEDES, H.D.; GONDIM, S.M.G.; HIRSCHLE, A.L.T. **Trabalho emocional e engajamento no trabalho em policiais militares**: mediação da identidade profissional. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-294X2020000100007. Acesso em: 11 ago. 2025.

GUERRERO, D.; DE LOS RIOS, I. **Professional competences: a classification of international models**. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281201419X>. Acesso em: 18 ago 2025.

HAMILTON, D. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386858540/Hamilton-Sobre-as-Origens-Dos-Termos-Classe-e-Curriculum>. Acesso em: 2 out. 2023.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: subsídios para uma leitura crítica. *In*: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus Editora, 2001. p. 165-183.

LEAL, R.G.; PAVÃO, F.B. **Regras de ponderação de Robert Alexy e reflexões sobre a dupla dimensão dos direitos humanos em análise de conflito de direitos em caso concreto de infanticídio em aldeias indígenas**. 2015. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/garantiasfundamentais/article/view/709/702>. Acesso em: 5 jul. 2025.

LIMA, J.V.T.; CHAVES, S.L.A.S.C.; MONTEIRO, J.B. **Mediação policial**: uma ferramenta a serviço do princípio da eficiência. 2025. Disponível em: <https://journalmediacritiques.com/index.php/jmc/article/view/202>. Acesso em: 31 jul. 2025.

LIMA, Roberto Kant de. **Direitos Civis, Estado de Direito e “Cultura Policial”**: A Formação Policial em Questão. 2003. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/10281>. Acesso em: 27 ago. 2025.

LIMA, V.V. **Competências**: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/SyGLRpTYVbwm7sTgTfK6V8n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/susp>. Acesso em: 23 set. 2024.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola**. [s.n.]. Disponível em: https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliaacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

MACHADO, C.L.P.; BRASILEIRO FILHO, S.; FERNANDES, N.L.R. **O Conceito de Competências nas Teorias Pedagógicas**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2512/1859>. Acesso em: 22 out. 2024.

MACHADO, J. M.; DA ROCHA, G.V.M. **Stress no trabalho policial: uma análise das estratégias de enfrentamento**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Giovana-Rocha-2/publication/319782973_Stress_no_trabalho_policial_uma_analise_das_estrategias_de_enfrentamento/links/59bc4b9ea6fdcca8e5624d2e/Stress-no-trabalho-policial-uma-analise-das-estrategias-de-enfrentamento.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

MADEIRA, L. M; RODRIGUES, A. B. **Novas bases para as políticas públicas de segurança no Brasil a partir das práticas do governo federal no período 2003-2011**. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3ymmqLRLZRSt8Xc5JwxJfQn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, A.C.S; ROCHA, S.M. **A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal**. 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6116/3292>. Acesso em: 7 abr. 2025.

MARTINS, H. T.; MARCELINO, S. M. N. **Violência Institucional na Polícia Militar da Bahia**. 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/12129/438-1288-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MARTINS, R.M.K. **Pedagogia e Andragogia na construção da educação de jovens e adultos**. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520>. Acesso em: 23 set. 2024.

MARX, k.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R.; CONSTANTINO, P. **Missão prevenir e proteger- condições de vida, trabalho e saúde dos policiais militares do Rio de Janeiro**.

2008. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281201419X>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R.; CONSTANTINO, P. **Riscos percebidos e vitimização de policiais civis e militares na (in) segurança pública**. 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/8tSzFvXDw3NMYQy9m9vpDfR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília:

1996. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília:

2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Como funciona o Sistema

Único de Segurança Pública (SUSP). Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/susp>. Acesso em: 11 ago.2025.

MONJARDET, D. **O que faz a polícia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

MOREIRA, A. F. B; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B; TADEU, T (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

MUSUMECI, L. **Armas menos letais, uso da força policial e militarização da segurança**. 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18313>. Acesso em: 7 jul. 2025.

NEVES, J, L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. 1996.

Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

NJAINE, K. *et al.* **A imagem do policial na mídia escrita**: estudo comparativo de quatro capitais brasileiras. 2005. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/estudos/sjcvolume1/imagem_policial_midia_escrita_estudo_comparativo_quatro_capitais.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

NEAC. Núcleo de Estatísticas e Análises Criminais da Secretaria de Segurança Pública de Alagoas. Principais acionamentos via 190 até outubro de 2023 em Alagoas. Maceió: 2023.

OLIVEIRA, R. S. **Proposta de Sistematização na Gestão da Segurança do Trabalho para a Polícia Militar de Alagoas**. 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6703>. Acesso em: 23 jul. 2025.

OLIVEIRA, T. S.; FAIMAN, C. J. S. **Ser policial militar**: reflexos na vida pessoal e nos relacionamentos. 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572019000200005. Acesso em: 30 jul. 2025.

PARAÍSO, M.A. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PEREIRA, B.C.; RAMOS, K.M.C.; MEDEIROS, I.C.T. **Movimento de reconfiguração da profissionalidade docente de formadores na ACIDES e os saberes mobilizados no ensino policial militar**: limites e possibilidades. 2018. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/movimento-de-reconfiguracao-da-profissionalidade-docente-de-formadores-na-acides-e-os-saberes-mobilizados-no-ensino-policial-militar-limites-e-possibilidades>. Acesso em: 12 ago. 2025.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 56.558, de 3 de maio de 2024**. Cria a instrutoria em cursos de formação inerentes a concursos públicos, bem como a instrutoria interna nas modalidades presencial, à distância e semipresencial, no âmbito do Poder Executivo Estadual. 2024. Disponível em: [https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=56558&complemento=0&ano=2024&tipo=&url=](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=56558&complemento=0&ano=2024&tipo=&url=;). Acesso em: 30 jun. 2025.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**- Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PMAL. **Portaria/PMAL Nº 14 CG/DE/2023**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças (CFP). 2023. Disponível em: <https://central.pm.al.gov.br/sistemas/public/boletim/bgo/view/ano/2023/mes/Marco/file/BGOn053-22Mar23.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PMAL. **Portaria/PMAL Nº 158/2024**. Altera o Art. 4º da PORTARIA/PMAL Nº NORMATIVA 20/2024, publicada no BGO n. 080 de 30 de abril de 2024 Dispõe sobre a redução de carga horária e a readequação e serviço para policiais militares que tenham cônjuges, filhos ou dependentes legais com deficiência física, mental, sensorial ou transtorno do espectro autista no âmbito da Polícia Militar de Alagoas., Disponível em: <https://central.pm.al.gov.br/sistemas/public/boletim/index/index/dist/123456789>. Acesso em: 1 set. 2025.

PMAL. **Portaria/PMAL Nº NORMATIVA 20/2024**. Dispõe sobre a redução de carga horária e a readequação e serviço para policiais militares que tenham cônjuges, filhos ou dependentes legais com deficiência física, mental, sensorial ou transtorno do espectro autista no âmbito da Polícia Militar de Alagoas. 2024. Disponível em:

<https://central.pm.al.gov.br/sistemas/public/boletim/index/index/dist/123456789>. Acesso em: 1 set. 2025.

PONCIONI, P. **Governança democrática da segurança pública**: O caso da educação policial no Brasil. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/12591>. Acesso em: 12 maio 2020.

PONCIONI, P. **O profissionalismo na formação do policial brasileiro**: rupturas, permanências e desdobramentos contemporâneos. 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/estudos/sjcvolume7/o_profissionalismo_formacao_profissional_policial_brasileiro.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

PONCIONI, P. **Tornar-se policial**: o processo de construção da identidade profissional do policial nas academias de polícia. São Paulo: Appris Editora, 2021.

PORTO, M. S.G. **Mídia, segurança pública e representações sociais**. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/SZBLdn3t3YNTphwRg7QCdPF/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

PRESCILIANO, C. F. **Regulação Emocional no trabalho do policial militar**. 2020. Disponível em: <https://adventista.emnuvens.com.br/formadores/article/view/1121>. Acesso em: 12 jun. 2025.

REINER, R. **A política da Polícia**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2004.

RIBEIRO, M.J.J.; ALMEIDA, E. A. **Para inglês ver ou para servir a sociedade?** O modelo de articulação da teoria com a prática em um curso de formação policial. 2021. Disponível em: <https://revista.ibsp.org.br/index.php/RIBSP/article/view/87>. Acesso em: 30 jul. 2025.

RODRIGUES, E.D.O. **Seriam os futuros policiais militares sujeitos liminares?** Uma crítica à abordagem processualista nos estudos sobre formação e identidade policial. 2023. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/1484>. Acesso em: 27 ago. 2025.

RODRIGUES, M.P.R. **Gestão da Polícia Militar**: a cultura institucional como agente limitador da construção de uma polícia cidadã. 2010. 93f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

SACRISTÁN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, v. 20, p. 21-27, 2005. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/presentation/657058127/SAVIANI-2005>. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTANA, V.S.; GONDIM, S.M.G. **Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo**. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/GCvs4yKTqq9HrLz6fcMhW4d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SARMENTO, G. **As gerações de direitos humanos e os desafios de efetividade**. 2012. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55632962/Geracoes__dos_direitos_humanos_e_os_desafios_de_sua_efetividade-libre.pdf?1516892279=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DGeracoes_dos_direitos_humanos_e_os_desaf.pdf&Expires=1750192828&Signature=BWSWGyEy3vrbSW1u5upCPcSlrjY66QJ8QmSVRZOZxFBD89mMG06awMcSgUVk6MHSI6tprTseMjWP8awIPxm724X3gWXLzdKRCT~uNQGsLtU9OA9vE2Wrz2SDgdEXF-chVOuBn7dsYRQYQCZM2Ln3GEkuhl6LOBth5WqkYhVfS1crQ8eXFsBXpJjPqLQvqyzq~GgB3LLMA0DolI39HzYDqCB9b022Y7qctubc13FQyKujmIJ2XR9rUR8O648fl7VVJWa03z~kHz-Cf8fQch4PxDw64BuUmkwiArFrhDNMwciYeCly4LnBPSI-9hb6qRJQBI2SbZZthkqwWj4cDOIaeg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 17 jun. 2025.

SDS (PE). **Projeto do Curso de Formação e Habilitação de Praças PM GEDUC-SAD/ACIDES-SDS**. 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/Joyce/Downloads/1727020381_179%20BGSDS%20DE%2021SET2024%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Joyce/Downloads/1727020381_179%20BGSDS%20DE%2021SET2024%20(1).pdf). Acesso em: 30 jun. 2025.

SEDH/MJ. **Portaria Interministerial nº 2, de 15 de dezembro de 2010**. Estabelece as Diretrizes Nacionais de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos dos Profissionais de Segurança Pública. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jsp/ui/bitstream/192/7706/1/portaria-interministerial-n%c2%ba-02.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SEDH/MJ. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. 2002. Disponível em: <https://bibliotecadigital.gestao.gov.br/bitstream/123456789/1002/2/Programa%20Nacional%20de%20Direitos%20Humanos%20-%20PNDH3.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SENASP. **Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

SILVA, A.C. **A construção da mediação de conflitos na Polícia Militar de Santa Catarina: um caminho para a autonomia e a alteridade no convívio social**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129544>. Acesso em: 31 jul. 2014.

SILVA, F. M.; NUNES, C.A. **Avaliação e suas Dimensões no Processo de Ensino Aprendizagem: uma dinâmica pedagógica na visão de Hoffman, Libâneo, Luckesi,**

Mello e Souza e Sousa. 2020. Disponível em:
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2842>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SILVA, G.B.; PAGLIARO, H.; ROSA, P.O. **Os profissionais de Segurança Pública como sujeitos de direitos- políticas públicas, qualidade de vida e democracia**. 2022. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/7993>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SOARES, L.E. **A política Nacional de Segurança Pública: histórico, dilemas e perspectivas**. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/HfX5ZwsFKW6wtzrMTTrhYwz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2025.

SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S. **Segurança pública num país violento**. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csp/a/4csgJhymP8b6n37n64NdTjL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, J.O.B. **Segurança Pública e democracia: o policiamento comunitário como via de efetivação de direitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2015.

SOUZA, M. A. de *et al.* **Currículo e interdisciplinaridade: o que dizem os estudantes de um mestrado profissional em educação**. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51219>. Acesso em: 9 mar. 2024.

STJ. **A interpretação do STJ sobre as possibilidades de busca pessoal e a validade das provas encontradas**. 2025. Disponível em:
<https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/2025/30032025-A-interpretacao-do-STJ-sobre-as-possibilidades-de-busca-pessoal-e-a-validade-das-provas-encontradas.aspx>. Acesso em: 1 ago. 2025.

TAIAR, R. **A efetividade dos direitos humanos e a cláusula da reserva do possível**. 2009. Disponível em:
[file:///C:/Users/04596783454/Downloads/ljbalaba,+v104_2009_11%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/04596783454/Downloads/ljbalaba,+v104_2009_11%20(1).pdf). Acesso em: 2 jul. 2025.

TELES, S. **Briosa: a história da Polícia Militar de Alagoas no olhar de um jornalista**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2010.

UNESCO. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 2010. Disponível em:
<file:///C:/Users/Joyce/Downloads/109590por.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

VASCONCELOS, R. **O poder e a cultura de Violência em Alagoas**. Maceió: Edufal, 2014.

VERAS, J.B.R. **Docência na Polícia Militar do Ceará: Curso de Formação de Soldados de Fileira**. 2008. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Veras.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ZENAIDE, M.N.T. **O sujeito da segurança pública, a garantia e a promoção dos direitos humanos e a segurança cidadã**. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pf.gov.br/index.php/RBCP/article/view/893>. Acesso em: 4 jun. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO 1 GRUPO FOCAL 1 (DIA 1)

1. Desde quando estão aqui no CFAP e quais foram as primeiras expectativas ao ingressar no Curso de Formação de Praças?
2. Durante os primeiros dias de adaptação, teve alguma apresentação, por parte do corpo pedagógico do CFAP (Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças) acerca do Projeto Pedagógico do CFP publicado no Boletim Geral Ostensivo da Corporação em 22 de Março de 2023 ?
3. Você acredita que o CFP vai prepará-lo para enfrentar os desafios profissionais depois de formado?
4. Qual a importância de se conhecer os pressupostos básicos do projeto pedagógico que serve como diretriz de execução do CFP ?
5. Você já ouviu falar da Matriz Curricular para ações formativas dos profissionais de Segurança Pública que é tomada como base para a elaboração do projeto pedagógico do CFP ?
6. O que você espera aprender no CFP enquanto formação policial militar?
7. Você acredita que as disciplinas a serem vistas ao longo do curso o habilitarão a lidar com a diversidade de funções e papéis dentro da Polícia Militar de Alagoas? Por quê?
8. Alguém gostaria de acrescentar algo sobre o tema que ainda não foi falado ou perguntado?

APÊNDICE B - ROTEIRO 2 GRUPO FOCAL 1 (DIA 2)

1. Qual a percepção que você tem sobre direitos humanos?
2. Qual a relevância da garantia dos direitos humanos em nossa sociedade?
3. Em que medida o policial militar é alcançado pelos direitos humanos?
4. Você percebe alguma dificuldade na aplicação dos direitos humanos no cotidiano da polícia militar? Se sim, quais?
5. Como você enxerga o equilíbrio entre a garantia dos direitos humanos e a necessidade de uso da força policial em determinadas situações?
6. Alguém gostaria de acrescentar algo sobre o tema que ainda não foi falado ou perguntado?

APÊNDICE C - ROTEIRO 3 GRUPO FOCAL 2 (DIA 1)

- 1) De que forma as disciplinas vistas no Curso de Formação de Praças foram/são úteis para enfrentar os desafios profissionais depois de formado?
- 2) Era comum, durante as aulas, algum instrutor ou monitor, ou algum militar pertencente ao CFAP, mencionar em suas aulas ou no contato inicial, que estava seguindo os pressupostos do Projeto Pedagógico do curso publicado no BGO de 22 de março de 2023? Como se dava essa menção?
- 3) Teria sido um diferencial na atuação profissional se a você fosse explicado, ao longo do curso, as habilidades buscadas e os objetivos traçados até a conclusão do CFP? Em que sentido?
- 4) Na sua opinião, a formação adquirida durante o CFP, em sua opinião, focou mais em qual desses aspectos profissionais? Como exemplo, temos: Mediação de conflitos e desenvolvimento de habilidades dialógicas; Técnicas e táticas operacionais policiais;
- 5) Você sentiu falta de alguma disciplina em específico ou alguma disciplina que julgou desnecessária, ou com carga horária insuficiente? Explique.
- 6) Alguém gostaria de acrescentar algo sobre o tema que ainda não foi falado ou perguntado?

– Além disso, iniciar a conversa coletando número de homens, mulheres na roda, faixa etária, naturalidade e formação acadêmica e em que estágio do curso estão.

APÊNDICE D - ROTEIRO 4 GRUPO FOCAL 2 (DIA 1)

- 1) Nas disciplinas ministradas, você percebeu o elemento da transversalidade entre disciplinas práticas e teóricas (contextualização entre direitos humanos e abordagem policial, por exemplo)? Pode explicar melhor?
- 2) Qual a percepção que você tem sobre direitos humanos?
- 3) Qual a relevância da garantia dos direitos humanos em nossa sociedade?
- 4) Em que medida o policial militar é alcançado pelos direitos humanos?
- 5) Você percebe alguma dificuldade na aplicação dos direitos humanos no cotidiano da Polícia Militar? Se sim, qual?
- 6) Como você enxerga o equilíbrio entre a garantia dos direitos humanos e a necessidade de uso da força policial em determinadas situações?
- 7) Alguém gostaria de acrescentar algo sobre o tema que ainda não foi falado ou perguntado?

ANEXOS

ANEXO A PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS

10	Sua segurança: nossa missão.																																																				
BOLETIM GERAL OSTENSIVO Nº 053 DE 22 DE MARÇO DE 2023																																																					
34	GESTÃO DA INFORMAÇÃO E TÉCNICA ADMINISTRATIVA	Graduação em Administração ou Oficiais com o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais ou Curso Superior de Polícia																																																			
CURSOS OU CONHECIMENTO NA ÁREA DE INTERESSE QUE CONSIDERE RELEVANTE																																																					
ATUAÇÃO COMO INSTRUTOR																																																					
Já atuou como instrutor ☐ Sim ☐ Não																																																					
Se sim, quais cursos e em qual instituição?																																																					
DISPONIBILIDADE DE DIAS E HORÁRIOS (Sujeito à confirmação da chefia. Marque um X indicando o período)																																																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="3">SEGUNDA</th> <th colspan="3">TERÇA</th> <th colspan="3">QUARTA</th> <th colspan="3">QUINTA</th> <th colspan="3">SEXTA</th> <th colspan="2">SABADO</th> </tr> <tr> <th>M</th><th>T</th><th>N</th> <th>M</th><th>T</th><th>N</th> <th>M</th><th>T</th><th>N</th> <th>M</th><th>T</th><th>N</th> <th>M</th><th>T</th><th>N</th> <th>M</th><th>T</th> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td> <td></td><td></td><td></td> <td></td><td></td><td></td> <td></td><td></td><td></td> <td></td><td></td><td></td> <td></td><td></td> </tr> </table>			SEGUNDA			TERÇA			QUARTA			QUINTA			SEXTA			SABADO		M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T																	
SEGUNDA			TERÇA			QUARTA			QUINTA			SEXTA			SABADO																																						
M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T																																					
MATERIAL DE APOIO QUE UTILIZA																																																					
☐ Apostila ☐ Áudio ☐ Computador ☐ Projetor Multimídia ☐ Quadro ☐ Retroprojektor ☐ TV/DVD ☐ TV/Vídeo ☐ Outros																																																					
Quais _____																																																					
Informações Importantes Caso tenha Curriculum Vitae (na Plataforma Lattes), favor anexá-lo (s) a este formulário. O Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças convocará os instrutores de acordo com a demanda de Capacitação, não sendo obrigada a convocar todos os candidatos (as) cadastrados (as). Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos através do Telefone: (82) 3201-2002 - www.pm.al.gov.br Assinatura: _____ Data: ____/____/____																																																					
INSTRUÇÃO																																																					
Diretoria de Ensino																																																					
PORTARIA/PMAL Nº 14 CG/DE/2023 O COMANDANTE GERAL DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE ALAGOAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 75, incisos I e V, da Lei Estadual nº 6.399, de 15 de agosto de 2003 c/c o art. 2º, incisos I (alíneas k e m) e II (alínea g) da Lei Estadual nº 6.568 de 06 de janeiro de 2005, e tendo em vista o que consta no Processo E:01206.0000010743/2023, RESOLVE: Art. 1º Aprovar, nos termos da legislação em vigor, a Atualização do PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS. §1º A comprovação de publicação da presente Portaria de Atualização do PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS, dar-se-á mediante juntada de cópia do BGO correspondente, passando a referida documentação a integrar o Processo E:01206.0000010743/2023 Art. 2º Determinar que os autos refluem à Diretoria de Ensino para acompanhamento e posterior arquivamento. Art. 3º A presente Portaria entra em vigor a partir da data de sua publicação, revogando quaisquer disposições em contrário. Maceió/AL, 21 de Março de 2023 PAULO AMORIM FEITOSA FILHO - Cel QOC PM Comandante-Geral da PMAL PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS (CFP) "Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber." Coronel Paulo Amorim Disque Denúncia: 181. Sua identidade preservada.																																																					

Paulo Suruagy do Amaral Dantas -Governador
 Flávio Saraiva da Silva- Secretário de Estado da Segurança Pública de Alagoas
 Cel QOC PM Paulo Amorim Feitosa Filho -Comandante Geral da PMAL
 Cel QOC PM Gerônimo Carlos do Nascimento-Subcomandante Geral da PMAL
 Cel QOC PM Walter do Valle de Melo Junior - Diretor de Ensino da PMAL
 Ten Cel QOC PM Silvio José Lúcio e Silva -Comandante do CFAP
 Maj QOC PM Daniel Sampaio Valões da Rocha -Subcomandante do CFAP
 Maj QOC PM James Tenório do Nascimento- Diretor da Divisão de Meios do CFAP
 Maj QOC PM Daniel Souza dos Santos - Diretor da Divisão Técnica do CFAP
 Cap QOC PM José Agno da Silva - Cmt do Corpo de Alunos do CFAP

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Nome do curso:

CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS (CFP)

Instituições promotoras:

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS

SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA

POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS DIRETORIA DE ENSINO

Unidade Responsável:

CENTRO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PRAÇAS

Coordenação Geral:

Comandante do CFAP

Nível / Denominação: Formação

Turnos: Integral

Carga horária:

Carga Horária Total: 1887 horas-aulas

Carga Horária Diária: 10 horas-aulas Carga Horária Semanal: 45 horas-aulas

Duração:

52 semanas

Público-Alvo:

Candidatos nomeados para provimento do cargo de Soldado da Polícia Militar de Alagoas.

SUMÁRIO

1.APRESENTAÇÃO

2.JUSTIFICATIVA

3.CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

3.1.HISTÓRICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS

3.2.PERFIL DO INGRESSANTE

3.3.OBJETIVOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS

3.4.DESCRICÃO DAS ATRIBUIÇÕES DO SOLDADO COMBATENTE

4.DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DO PRAÇA

4.1.AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA: CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES

4.2.PERFIL DO EGRESSO

4.3.MALHA CURRICULAR

5.CURRÍCULO: EIXOS ARTICULADORES, ÁREAS TEMÁTICAS E DISCIPLINAS

5.1.EIXOS ARTICULADORES

5.2.ÁREAS TEMÁTICAS

5.3.AVALIAÇÃO E METODOLOGIA

6.ORGANIZAÇÃO DO CURSO

6.1.CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

6.2.COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

6.3.AVALIAÇÃO, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, FREQUÊNCIA, DESLIGAMENTO E

REMATRÍCULA

6.4.AVALIAÇÃO DO CURSO

6.5.CORPO DOCENTE

7.DISPOSIÇÕES FINAIS

8.REFERÊNCIAS

"Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber."
 Coronel Paulo Amorim

Clique Denúncia: 181. Sua identidade preservada.

APÊNDICE A – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

1 APRESENTAÇÃO

O Sistema de Ensino Militar do Estado de Alagoas, fundamentado na Lei Estadual nº 6.568, de 6 de janeiro de 2005, tem por finalidade formar, aperfeiçoar, especializar e treinar o efetivo das Corporações Militares – Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar, abrangendo diversos cursos e estágios para oficiais e praças e o ensino básico para dependentes de policiais militares.

Nesse contexto, se insere o Curso de Formação de Praças (CFP), consolidando os conteúdos específicos da área do conhecimento policial, mantendo a integração dos conhecimentos através das atividades de formação ao longo de seu desenvolvimento.

Dessa maneira, o CFP destina-se à formação dos recém incluídos nas fileiras da Corporação, objetivando um novo patamar de educação que visa o desenvolvimento de hábitos de comportamento imprescindíveis para o desempenho da futura profissão de

Policial Militar.

2 JUSTIFICATIVA

A Polícia Militar de Alagoas tem por finalidade e dever constitucional executar com exclusividade o policiamento ostensivo, ficando responsável pela manutenção da ordem pública, sendo uma Corporação baseada nos princípios da hierarquia e disciplina.

Tal Corporação tem sofrido transformações ao longo do tempo para acompanhar a evolução da sociedade e fazer face aos desafios de proporcionar segurança diante de um quadro constante de mudanças de hábitos, costumes e de leis que criam, extinguem, dilatam ou restringem seus direitos e deveres.

Desse panorama, verifica-se que a construção do perfil de policial militar necessário para o atendimento das novas exigências sociais por segurança pública passa obrigatoriamente pelo processo de formação profissional.

O Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, tomando por base essa demanda, vem através deste Curso de Formação de Praças proporcionar a PMAL sólida formação profissional, em consonância com o ordenamento jurídico vigente, lastreando-a na missão constitucional das Polícias Militares e em seus princípios e valores de humanização, legalidade, ética, moralidade, imparcialidade, eficiência, agilidade, dignidade, qualidade, confiança, segurança e impessoalidade.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

3.1 HISTÓRICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS

A estrutura incipiente do sistema de ensino da PMAL se desenvolveu ao longo do tempo e passou a operacionalizar a grande maioria das capacitações necessárias ao permanente aperfeiçoamento do efetivo policial militar e, paralelamente a isso, consolidou-se a praxe de oferta de vagas às outras instituições congêneres.

Os primeiros registros do ensino militar na PMAL apontam para o início do século XX, quando em 15 de fevereiro de 1918 por força do Decreto nº 839 foi criado o Curso de Aspirantes a Oficial e no ano de 1934 foi instituído o Curso de Formação de Oficiais, sendo os discentes deste último, formados fora de Alagoas.

O marco inicial dos processos formativos genuinamente desenvolvidos pela PMAL, conforme se verifica em seu site, ocorreu no ano de 1960 com a criação de uma Companhia no 1º Batalhão de Polícia Militar, subordinada diretamente ao Comando Geral, que além do serviço operacional, se prestava à formação das praças.

A institucionalização do ensino aconteceu, de fato, em 1962 com a criação do Grupamento Escola destinado à formação, especialização e aperfeiçoamento dos soldados.

Em 1970 extinguiu-se tal grupamento e criou-se a Companhia Escola, subordinada à 3ª Seção do Estado Maior Geral da PM, que tinha como corpo docente os oficiais da corporação.

Pouco tempo depois, a Companhia Escola cedeu lugar ao Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), criado em 29 de setembro de 1975, passando a realizar suas atividades em consonância com a doutrina do Exército.

Em 26 de junho de 1989, aspirando aos novos ares da recém promulgada Constituição Federal, a PMAL transformou o antigo CFAP em Centro de Ensino e Instrução (CEI), aproveitando, por um lado, sua estrutura física e as capacitações que ali se desenvolviam, e por outro, distanciando-se conceitualmente da visão puramente militarista.

Com essa modificação, o CEI passou a formar praças e oficiais da PMAL, tendo como enfoque o desenvolvimento de suas competências para o cumprimento da missão constitucional.

Através do Decreto nº 35.449, de 15 de julho de 1992, o CEI foi desmembrado em duas unidades de ensino: Academia Senador Arnon de Mello (APMSAM) e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de

“Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.”
Coronel Paulo Amorim

Praças (CFAP), cabendo à primeira a formação e aperfeiçoamento de oficiais e à segunda o ensino das praças, cenário que permanece inalterado até hoje.

3.2 PERFIL DO INGRESSANTE

O perfil do aluno do Curso de Formação de Praças será composto por candidatos aprovados no concurso público para provimento ao cargo de soldado combatente da PMAL.

Os alunos matriculados no CFP devem possuir escolaridade mínima de nível médio completo, habilitação para conduzir veículo automotor, no mínimo, na categoria "B" e ter, no mínimo, 18 anos de idade, no ato da matrícula.

3.3 OBJETIVOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS

O Curso de Formação de Praças visa à formação profissional dos candidatos recém incluídos na Corporação através do Concurso Público, qualificando-os ao Cargo de Soldado Combatente, formando para a execução da missão constitucional preconizada no Art. 144 § 5º e 6º da Constituição Federal do Brasil.

3.3.1 Objetivo Geral

Proporcionar aos candidatos ao cargo de soldado combatente da PMAL uma formação técnico-profissional que os habilite à realização do policiamento ostensivo em consonância com as leis vigentes e os princípios dos Direitos Humanos.

3.3.2 Objetivos Específicos

- Promover a compreensão do exercício da atividade de Segurança Pública como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito, estimulando a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância;
- Propiciar ao futuro policial militar a formação necessária a sua ascensão profissional até a graduação de 2º Sargento.
- Proporcionar a continuidade do processo de formação qualificada e continuada das praças da Polícia Militar de Alagoas;
- Propiciar conhecimento sólido e abrangente na área de atuação policial com domínio das técnicas específicas referente à vida profissional militar;
- Desenvolver a capacidade crítica para a análise de maneira conveniente dos próprios conhecimentos;
- Realizar o ensino/aprendizagem como processo humano em construção de maneira inclusiva;
- Promover o posicionamento crítico, ético, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como importante instrumento para mediar conflitos e tomar decisões;
- Estimular uma visão crítica com relação ao papel social da Polícia Militar e à sua natureza epistemológica, possibilitando a compreensão do processo histórico-social de sua construção;
- Proporcionar a autopercepção da atuação como agente transformador da realidade social e histórica do país, identificando as características estruturais e conjunturais da realidade social e as interações entre elas, a fim de contribuir ativamente para a melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual;
- Estimular o trabalho em equipe, possibilitando a compreensão das diversas etapas que compõem a atuação coletiva da atividade policial militar;
- Provocar o interesse no autoaperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extracurriculares individuais ou em grupo;
- Possibilitar o conhecimento e valorização da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, gênero, orientação sexual, etnia e outras características individuais e sociais;
- Desenvolver uma formação humanística, permitindo o exercício pleno da cidadania e, enquanto profissional de segurança pública, o respeito ao direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos;
- Proporcionar o reconhecimento e o respeito às normas que regem a atuação Policial Militar;
- Disseminar diversas técnicas e procedimentos, inclusive os relativos ao uso da força, e as tecnologias não-letais para o desempenho da atividade de Segurança Pública, utilizando-os de acordo com os preceitos legais;
- Possibilitar a compreensão do processo de formação da Polícia Militar de Alagoas;
- Proporcionar a avaliação das características dos cidadãos infratores, discernindo os seus modus operandi para aplicar as mais diversas técnicas com o intuito de coibir, senão extinguir a ocorrência do delito, minimizando as suas consequências, visando à manutenção da ordem pública;
- Propiciar a utilização de diferentes linguagens, fontes de informação e recursos tecnológicos para construir e afirmar conhecimentos sobre a realidade em situações que requerem a atuação das instituições e dos profissionais de Segurança Pública;

"Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber."
Coronel Paulo Amorim

- Transmitir técnicas que possibilitem uma resolução pacífica dos conflitos existentes no dia-a-dia das comunidades;
- Promover a compreensão do exercício policial militar na atividade de segurança pública como prática de cidadania;
- Nortear a percepção dos encarregados da aplicação da lei como transformadores da realidade social e histórica do país;

Executar os procedimentos específicos para patrulhamento motorizado e, bem como exercitar o conjunto de procedimentos técnicos de abordagem a transeuntes, edificações e veículos;

Utilizar a comunicação operacional na PMAL de forma padronizada;

Utilizar os sistemas informatizados de apoio às atividades de segurança pública;

Usar técnicas de colocação de algemas (individual. Em dupla e em equipe), bem como as técnicas de condução do algemado;

Compreender as noções, conceitos e dinâmicas associadas as tendências, tecnologias e formas da gestão de pessoas em suas diferentes maneiras de execução bem como sua articulação com a estratégia organizacional e seus próprios subsistemas da PMAL;

Abordar os principais aspectos e conceitos da logística a partir do enfoque integrado dos elementos que compõem a cadeia de suprimentos, caracterizando a importância do planejamento logístico na PMAL;

Possibilitar ao aluno-soldado a compreensão das principais questões que estão envolvidas na formulação e na execução orçamentária e financeira na PMAL;

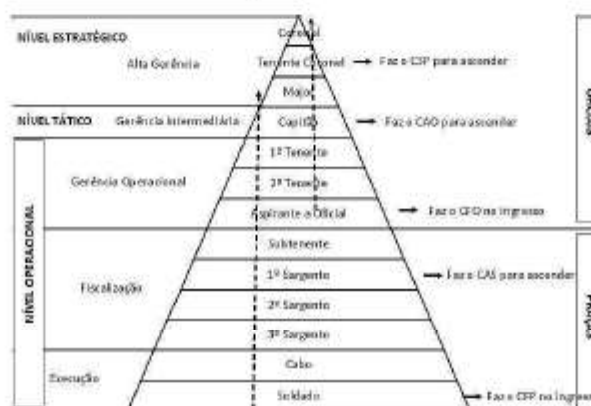
Reconhecer o papel histórico que os policiais militares (oficiais e praças) da PMAL cumpriram e ainda tem a cumprir na constituição de diversos campos de relações sociais;

Utilizar tecnologias e técnicas de levantamento de informações: coleta, extração, processamento, mapeamento, formulação, de relatórios/consultas e auxílio na análise de dados.

3.4 DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DO SOLDADO COMBATENTE

Desde o ingresso na Corporação, o policial militar passa por diversos cursos e especializações que o preparam, capacitam e os aperfeiçoam ao exercício dos cargos e funções do Quadro Organizacional. Podemos demonstrar a carreira policial militar, especificamente com os níveis organizacionais, o escalonamento e os cursos que estão a esses atrelados da seguinte forma:

Figura 01 - Escalonamento vinculado à formação profissional na PMAL



Fonte: PPP/CFP/PMAL, 2016

De acordo com o art. 27 da Lei Estadual nº 5.346, de 26 de maio de 1992 (Estatuto dos Policiais Militares do Estado de Alagoas), os cabos e soldados são elementos de execução devendo ser preparados, ao longo da carreira, para o exercício das missões emanadas do comando, da chefia e da direção das Organizações Policiais Militares a que estiverem subordinados.

A Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, versão 2002, aprovada pela Portaria nº 397, de 9 de outubro de 2002, do Ministério do Trabalho e Emprego do Governo Federal, descreve e ordena as ocupações, agregando informações, características ocupacionais que dizem respeito à natureza da força de trabalho (funções, tarefas e obrigações que tipificam a ocupação) e ao conteúdo do trabalho (conjunto de conhecimentos, habilidades, atributos pessoais e outros requisitos exigidos para o exercício da ocupação). Segundo a CBO, as ocupações das praças da Polícia Militar, especificamente os elementos de execução (Cabos e Soldados) são assim descritos:

“Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.”
Coronel Paulo Amorim

TÍTULO

0212-05 Cabo da Polícia Militar

0212-10 Soldado da Polícia Militar

DESCRIÇÃO SUMÁRIA

Realizam policiamento ostensivo preventivo fardado e atendem e solucionam ocorrências. Executam atividades operacionais e policiamento reservado. Restabelecem ordem pública, controlam distúrbios civis e garantem cumprimento de mandado judicial.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Para o exercício dessas ocupações requer-se escolaridade de nível médio e qualificação profissional de nível técnico. O exercício pleno da ocupação de cabo da Polícia Militar ocorre após um a dois anos de experiência.

CONDIÇÕES GERAIS DE EXERCÍCIO

Trabalham em corporações da Polícia Militar, como estatutários; atuam de forma individual ou em equipe com supervisão permanente; o ambiente de trabalho pode ser fechado, a céu aberto ou em veículos. O horário pode ser diurno, noturno ou em rodízio de turnos. Permanecem, durante longos períodos, em posições desconfortáveis, trabalham sob pressão, o que pode levá-los à situação de estresse. Podem trabalhar em grandes alturas e ficar expostos a materiais tóxicos, radiação e ruído intenso. Algumas vezes ficam aquartelados. Correm risco de perder a vida em sua rotina de trabalho.

CODIGO INTERNACIONAL CIUO 88

0110 - Fuerzas Armadas.

NOTAS

Os servidores militares das polícias militares são regidos pelo artigo 42 da Constituição Federal de 1988 e pelas respectivas constituições estaduais.

RECURSOS DE TRABALHO

Algema; Armamento individual; Capacete; Colete balístico; Colete tático; Escudo de proteção balístico; Espargidor; Fardamento; Rádio de comunicação; Viaturas.

4 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DO PRAÇA

A Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) traz em seu Art. 83 que "O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino". O ensino militar na Polícia Militar de Alagoas é regido pela Lei Nº 6.568, de 06 de janeiro de 2005 (Institui na Polícia Militar e no Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Alagoas o sistema de ensino militar e dá outras providências).

A formação e o perfil do egresso do Curso de Formação de Praças serão expressos através de duas dimensões:

Epistemológica: que trata da seleção e dos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas ao currículo do curso; e

Profissionalizante: que, implicando a primeira, corresponde aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer do Praça da PMAL e a construção de competências para atuação em todas as suas relações sociopolíticas, culturais e nas perspectivas da moral e da ética.

O CFP aborda conteúdos teóricos nas áreas do conhecimento de ciências sociais aplicadas, saúde e ciências humanas, trazendo uma visão sociopolítica da Instituição e da sociedade e, primordialmente, conteúdos teóricos e práticos de cunho técnico-profissionalizante com ênfase na doutrina dos direitos humanos e no policiamento comunitário, voltados a qualificar os discentes para a execução da missão constitucional de preservação da Ordem Pública.

A instrumentação do ensino deverá capacitar o aluno a realizar a leitura crítica de livros e textos que expressem as ações policiais no cotidiano e o desenvolvimento de matérias instrucionais, teóricos e práticos, além de proporcionar o contato direto com os equipamentos empregados na atividade policial militar.

A formatação para execução do curso deverá ser demonstrada no Plano de Curso, devendo especificar como funcionará cada turno. O curso poderá ser desenvolvido nos três turnos diários: quando a opção for pelo ensino presencial, serão dois turnos (matutino e vespertino), podendo ocorrer instruções também no turno noturno; quando a opção for pela utilização do ensino híbrido, a divisão ocorrerá na forma de turno e contraturno, revezando entre presencial e online.

4.1 AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA: CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES

Para a construção deste Projeto Pedagógico, optou-se por tomar como diretriz a Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública, elaborada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) do Ministério da Justiça, em 2014.

De acordo com tal documento, a formação do futuro policial militar deverá ser através de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, objetivando desenvolver técnicas do profissional de segurança

"Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber."
Coronel Paulo Amorim

pública, tendo como referenciais: princípios éticos, normativos e práticos; bem como, conscientizá-lo do importante papel como sujeito transformador da realidade social e parte integrante no contexto social e político da atual sociedade democrática brasileira.

Nela verificam-se as seguintes competências a serem atingidas após a formação.

Competências Cognitivas:

Analisar cenários que possibilitem compreender a realidade brasileira em relação à criminalidade, a violência e a necessidade da prevenção;

Descrever o sistema de segurança pública;

Compreender a necessidade de uma gestão integrada e comunitária do sistema de segurança pública;

Estabelecer um panorama sobre o sistema jurídico vigente no país, essencialmente no que é pertinente aos ramos do direito aplicável à atuação do profissional de segurança pública;

Relacionar a utilização da força e da arma de fogo aos princípios de legalidade, necessidade e proporcionalidade.

Competências Operativas

Proteger pessoas;

Demonstrar controle emocional;

Manusear armas letais e não letais;

Dominar técnicas de autodefesa;

Dominar técnicas de primeiros socorros;

Transmitir mensagens via rádio;

Selecionar equipamento de acordo com o tipo de ocorrência;

Usar equipamento de proteção individual;

Manejar equipamentos;

Resistir à fadiga psicofísica;

Praticar exercícios físicos;

Manter condicionamento físico;

Relacionar-se com a comunidade;

Prestar serviços de segurança pública a comunidade;

Trabalhar em equipe e múltiplas equipes ao mesmo tempo;

Levantar informações sobre o local de ocorrência;

Isolar local;

Prever socorro de vítimas;

Tirar informações sobre ocorrências;

Entrevistar pessoas;

Arrolar testemunhas;

Conduzir à autoridade policial as partes envolvidas no crime;

Elaborar documentos pertinentes à ocorrência;

Elaborar relatórios;

Cumprir determinações judiciais;

Produzir estatística;

Produzir dados estatísticos para a produção científica.

Competências Atitudinais

Manter-se atualizado;

Manter a ética profissional;

Cumprir as normas e regulamentos internos;

Agir com civilidade e respeito;

Demonstrar desenvoltura;

Apresentar criatividade;

Evoluir a paciência;

Transmitir perspicácia;

Aperfeiçoar a disciplina;

Melhorar a firmeza de caráter;

Agir com bom senso;

Ser discreto;

Ter iniciativa;

Ser imparcial.

4.2 PERFIL DO EGRESSO

"Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber."
Coronel Paulo Amorim

O Curso de Formação de Praças está organizado com o fito de formar profissionais da área de segurança pública com perfil consonante com as demandas e anseios sociais por segurança, possibilitando, através de seu conteúdo programático de disciplinas obrigatórias, dos seminários temáticos, visitas e palestras e do seu estágio supervisionado, a formação de competências que habilitem o futuro policial militar ao enfrentamento de seu mister.

Dessa maneira, o perfil do egresso, para atender os objetivos do curso, deve ser constituído de um conjunto de habilidades que ao serem colocadas em práticas, permitirão o desenvolvimento de competências intrinsecamente relacionadas com as funções que poderão exercer no universo da atividade policial militar.

4.3 MALHA CURRICULAR

A malha curricular do CFP, cuja carga horária segue distribuída abaixo, é composta de 34 (vinte e quatro) componentes curriculares e 06 (seis) componentes extracurriculares, prevista para ser realizada prioritariamente na modalidade presencial e opcionalmente, de acordo com a necessidade da PMAL, na modalidade de ensino a distância (EAD), conforme previsão a ser feita na ementa da disciplina, nos formatos de aulas síncronas e/ou assíncronas.

Os planos de ensino das disciplinas serão confeccionados pela Divisão Técnica do CFAP.

	COMPONENTE CURRICULAR	CH
1	ARMAMENTO, MUNIÇÃO E TIRO	100
2	ATUAÇÃO POLICIAL EM OCORRÊNCIA DE MENOR POTENCIAL OFENSIVO	45
3	ATUAÇÃO POLICIAL NA PROTEÇÃO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE	20
4	COMUNICAÇÃO, MÍDIA E IMAGEM INSTITUCIONAL	29
5	CONDUTOR DE VEÍCULOS DE EMERGÊNCIA	60
6	CONTROLE DE DISTÚRBIOS	45
7	DEFESA PESSOAL POLICIAL	45
8	ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS	29
9	FUNDAMENTOS DO COMANDO E LIDERANÇA MILITAR	45
10	GERENCIAMENTO DE CRISES E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	45
11	HISTÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA ORGANIZACIONAL DA PMAL	29
12	INSTRUÇÃO MILITAR BÁSICA	29
13	INTELIGÊNCIA POLICIAL MILITAR	29
14	INTRODUÇÃO À ANÁLISE CRIMINAL	29
15	LEGISLAÇÃO INSTITUCIONAL	79
16	LIBRAS APLICADA À ATIVIDADE POLICIAL MILITAR	29
17	NOÇÕES DA LEGISLAÇÃO PENAL E PROCESSUAL PENAL COMUM APLICADA À ATIVIDADE POLICIAL	45
18	NOÇÕES DA LEGISLAÇÃO PENAL E PROCESSUAL PENAL MILITAR	45
19	ORDEM UNIDA	45
20	POLÍCIA COMUNITÁRIA	29
21	PSICOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS	20
22	QUALIDADE DE VIDA NA SEGURANÇA PÚBLICA	29
23	REDAÇÃO OFICIAL	29
24	TREINAMENTO FÍSICO MILITAR	79
25	VIOLENCIA, CRIMINALIDADE E PREVENÇÃO	20
26	POLICIAMENTO OSTENSIVO GERAL	100
27	RADIOCOMUNICAÇÃO	29
28	TECNOLOGIAS UTILIZADAS NA SEGURANÇA PÚBLICA	29
29	TÉCNICAS DE ALGEMAGEM E CONDUÇÃO	29
30	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL APLICADA À PMAL	29
31	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS LOGÍSTICOS APLICADA À PMAL	29
32	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA APLICADA À PMAL	29
33	VALORIZAÇÃO DO VETERANO	20
34	GESTÃO DA INFORMAÇÃO E TÉCNICA ADMINISTRATIVA	29
	CARGA HORÁRIA CURRICULAR	1351
	EXTRACURRICULAR	CH
35	ATENDIMENTO PRE-HOSPITALAR TÁTICO	20
36	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	6
37	CURSO DE AGENTE DE TRÂNSITO	200
38	SEMINÁRIOS, PALESTRAS E VISITAS	30
39	VIVÊNCIAS PM EM UNIDADES ESPECIALIZADAS (BPA, RPMON, BOPE, BPRP, BPTRAN, BPRV, CYPES E PMP)	40
40	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA PROFISSIONAL	240

“Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.”
Coronel Paulo Amorim

	CARGA HORÁRIA EXTRACURRICULAR	536
	CARGA HORÁRIA TOTAL	1887

4.3.1 Disciplinas a distância

Será admitida a possibilidade de adoção da modalidade de Ensino a Distância (EaD) para conteúdos específicos das disciplinas do CFP (tópicos teóricos, conforme especificado no conteúdo programático da disciplina). Tal perspectiva decorre do fato de que, por suas características favoráveis, o EaD tem se tomado cada vez mais uma modalidade de ensino amplamente utilizada por diversos segmentos da sociedade, atendendo às demandas de treinamento de profissionais tanto da esfera pública quanto na [esfera] particular.

Sobre esse tema, a Lei 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu Art. 80 e respectivos parágrafos estabelece que o poder público incentivará o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os seus níveis e modalidades de ensino. O Decreto nº 5.622/05, por sua vez, regulamenta o referido Art. 80, trazendo entre outras orientações que a educação a distância poderá ser ofertada na educação profissional, abrangendo cursos técnicos e de nível médio.

Conforme determinação contida no Art. 2º, inc. VI, §3º da Portaria nº 11/2020-CGC/ASS, de 23 de março de 2020, que versa sobre a análise de viabilidade do uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar as unidades de ensino da Corporação na implantação da modalidade de Ensino à Distância (EAD) foi formado o Grupo de Trabalho envolvendo integrantes do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) e da Seção de Informática (PM6/EMG) com o fito de buscar uma solução viável e de fácil implantação.

Por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Institucional, o Siseducar, é possível ministrar instruções na modalidade de Ensino a Distância (EAD) que já vêm ocorrendo desde o ano de 2020. Aulas regulares ocorrerão mediante os dois formatos: aulas síncronas e aulas assíncronas. A primeira ocorrerá on-line e ao vivo com a participação dos(as) discentes e dos(as) docentes, prioritariamente, por meio da sala virtual no Sistema Virtual de Videoconferência da PMAL ou em outra ferramenta gratuita semelhante. A segunda modalidade não exige que instrutores(as) e alunos(as) estejam on-line simultaneamente, sendo disponibilizado aos alunos suportes didáticos (exercícios, fóruns, elaboração de resenhas ou resumos, audioaula, videoaulas e etc.), utilizando as abas "Fóruns", "Conteúdos" e "Atividades" do Siseducar.

Momentos síncronos e assíncronos poderão oportunizar fóruns de discussão com o intuito de estimular a troca de conhecimentos sobre os assuntos dos cursos, colaborando para o crescimento de todos. É obrigatória a participação dos(as) alunos(as) em todos os fóruns (quando abertos), discutindo as questões colocadas, produzindo análises e expondo suas ideias sobre os temas propostos. No decorrer do curso serão propostas pelo instrutor atividades da disciplina. A qualidade das intervenções nos fóruns e as respostas às atividades propostas serão critérios utilizados pelos instrutores para avaliar a frequência dos alunos na disciplina. Os fóruns de discussão, assim como as atividades, ficarão disponíveis para a participação por um período determinado pelo instrutor. Nos fóruns de discussão e atividades os instrutores deverão problematizar situações que aproximem o discente da prática da atividade policial militar no Estado de Alagoas.

O AVA institucional também possui uma aba que permite a realização da avaliação do aprendizado por meio de uma funcionalidade em que os instrutores criam atividades virtuais que devem ser entregues pelos alunos dentro de um prazo determinado, possibilitando o feedback de tudo o que foi discutido nos fóruns da disciplina. Ainda, o Siseducar é a ferramenta que permite uma completa integração e acompanhamento por parte da Divisão Técnica e a partir desse sistema consegue-se ter acesso de todo o processo referente a cada disciplina do curso.

4.3.2 Seminários, palestras e visitas

Visando contribuir com a formação integral do discente do CFP, a malha curricular contém o componente constituído de seminários, palestras e visitas, atividades estas que se destinam ao enriquecimento do processo de aprendizagem do aluno, servindo também como elementos propiciadores de extrapolação, reflexão e criticidade, complementando assim os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso.

Os temas dos seminários e palestras serão selecionados pelo corpo técnico do CFAP, de acordo com o momento em que for desenvolvido o CFP, devendo ser levado em conta a abordagem de assuntos presentes no contexto atual da sociedade.

4.3.3 Estágio supervisionado

O estágio supervisionado será disciplinado por planejamento específico, elaborado e executado com a finalidade de atender aos objetivos pedagógicos do curso, possibilitando aos discentes o contato real com

"Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber."
Coronel Paulo Amorim

as ações policiais militares e o emprego da teoria adquirida em sala de aula na prática da atividade profissional, estabelecendo assim a interação entre o mundo acadêmico e a vivência da profissão.

O início do Estágio Supervisionado se dará tão logo o comando do CFAP entenda necessária a inserção dos alunos em formação nas atividades diárias desenvolvidas pela PMAL. O uso do armamento ficará condicionado à comprovação da aptidão do aluno no manuseio do armamento e na prática de tiro através de certidão devidamente assinada pelo instrutor da disciplina de Armamento Munição e Tiro.

4.3.4 Vivências PM em Unidades Especializadas (BPA, RPMON, BOPE, BPRP, BPTRAN, BPRV, COPES e PMP)

As Vivências PM têm como objetivo proporcionar conhecimento ao alunato através de experiências in loco nas unidades especializadas na PMAL, a saber: Batalhão de Polícia Ambiental (BPA), Regimento de Polícia Montada (RPMON), Batalhão de Operações Especiais (Bope), Batalhão de Radiopatrulha (BPRP), Batalhão de Trânsito (BPTRAN), Batalhão Rodoviário (BPRV), Companhia de Operações Policiais Especiais do Sertão (COPES) e Patrulha Maria da Penha).

Os alunos-soldados deverão ser recepcionados pelo Oficial P/3 de cada Unidade, sendo esse oficial o responsável pelo acompanhamento, orientação e controle das ações relacionadas às atividades realizadas, bem como, confeccionar um Relatório de Avaliação de Desempenho (APÊNDICE A), conforme modelo em anexo.

5 CURRÍCULO: EIXOS ARTICULADORES, ÁREAS TEMÁTICAS E DISCIPLINAS

A formação dos agentes de segurança pública vem continuamente se atualizando ante as exigências culturais, as novas teorias pedagógicas e as novas políticas institucionais.

Na elaboração do desenho do currículo do Curso de Formação de Praças, a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública serviu de parâmetro teórico-metodológico principal, bem como a análise das necessidades da corporação na busca de uma melhor eficiência na execução de sua missão constitucional, tendo em vista as atribuições requeridas do soldado combatente.

De acordo com a Matriz Curricular Nacional, existe uma dinâmica e uma flexibilidade que se convergem nas infinitas possibilidades de interação entre os eixos articuladores e as áreas temáticas.

5.1 EIXOS ARTICULADORES

Descritos na Matriz Curricular Nacional da SENASP, os eixos articuladores agregam conjuntos de saberes com características transversais que perpassam pelas diferentes disciplinas, por seus objetivos, conteúdos programáticos e suas concepções didático-pedagógicas. Tal documento estabelece quatro eixos escolhidos para nortear os currículos dos processos de formação dos profissionais de segurança pública, sendo eles:

- **Sujeito e Interações no Contexto da Segurança Pública** – representa a necessidade em se considerar o profissional de Segurança Pública como sujeito que desenvolve sua função em interação permanente com outros sujeitos e com o ambiente.

- **Sociedade, Poder, Estado e Espaço Público e Segurança Pública** – traduz a exigência de considerar as atividades de Segurança Pública no contexto da sociedade, no local onde elas se dão, oferecendo a possibilidade de conhecer e refletir sobre a realidade social, sua organização e suas tensões estudadas do ponto de vista histórico, social, político, antropológico e cultural; sobre conceitos políticos fundamentais como "Democracia" e "Estado de Direito", considerando igualmente as questões referentes à convivência no espaço público (local principal da atuação dos órgãos de Segurança Pública e da coexistência de interesses e intenções conflitantes).

- **Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública** – visa estimular o desenvolvimento de conhecimentos, práticas e atitudes relativas à dimensão ética da existência, da prática profissional e da vida social, pela importância da reflexão sobre as articulações entre as diferentes noções de ética, cidadania e Direitos Humanos, bem como suas implicações nos diferentes aspectos da vida profissional e institucional no contexto das atividades de Segurança Pública e sobre os diversos conteúdos formativos, inclusive os de caráter técnico e operacional, buscando a tradução concreta de princípios e valores na prática cotidiana profissional.

- **Diversidade, Conflitos e Segurança Pública** – trata do debate de questões voltadas à diversidade que caracteriza o espaço social e cultural, proporcionando ao profissional de Segurança Pública instrumentos para ele conhecer e refletir sobre expressões da diversidade e do conflito como fenômenos inerentes à vida social e às relações humanas e como direitos fundamentais da cidadania no respeito e valorização das diferenças.

5.2 ÁREAS TEMÁTICAS

"Trate bem o Veterano, eis veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber."
Coronel Paulo Amorim

As áreas temáticas devem contemplar os conteúdos indispensáveis à formação do profissional da área de segurança pública e sua capacitação para o exercício da função.

As áreas temáticas designam também os espaços específicos da construção dos currículos a serem elaborados pela Secretaria de Segurança Pública, em conformidade com seus interesses, peculiaridades e especificidades do nosso Estado.

As áreas temáticas da Matriz Curricular da SENASP contempladas neste Projeto Pedagógico são as seguintes:

- Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública;
- Violência, crime e controle social;
- Cultura, cotidiano e prática reflexiva;
- Conhecimento jurídico;
- Modalidades de gestão de conflitos e eventos críticos;
- Comunicação, informação e tecnologias em Segurança Pública;
- Valorização profissional e saúde do trabalhador;
- Funções, técnicas e procedimentos em Segurança Pública.

Área I - Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública

Esta área temática possibilita a compreensão das estruturas organizacionais, da história e da dinâmica das instituições de segurança pública nos diversos sistemas existentes. Ela inclui a discussão crítica e contextualizada da atuação dos diferentes órgãos e carreiras profissionais que compõem as organizações responsáveis pelo policiamento ostensivo e pela promoção e preservação da ordem pública; pela atuação em casos de emergências, prevenção e combate a incêndios, afogamentos, resgate, além da execução das atividades de defesa civil; destacando as competências, os pontos de articulação existentes, as interfaces e a interatividade das respectivas ações, com vistas a instrumentalizar o profissional para a participação no desenvolvimento das políticas integradas de segurança pública. Ela também propõe estimular, especialmente na formação profissional inicial, o conhecimento dos fatores sociais que afetam a atuação das organizações de segurança pública, e mais amplamente do sistema de justiça criminal, para a compreensão de sua inserção no sistema e para a análise histórica e crítica das questões relativas às políticas públicas de segurança e do conceito de segurança pública.

A gestão integrada em segurança pública se constitui em importante conteúdo, porquanto possibilita a compreensão crítica dos princípios, estruturas, processos e métodos adotados na formulação e implementação das políticas de segurança pública.

Área II - Violência, Crime e Controle Social.

Esta área temática estabelece um espaço de conhecimento crítico e reflexivo atinente aos fenômenos da violência e do crime em suas várias formas, proporcionando a compreensão das diversas maneiras e graus da sociedade organizar (ou não) o controle dessas manifestações, incluindo o entendimento da diferença entre a modalidade jurídico-penal de tratar a violência e outras modalidades e a abordagem interdisciplinar da violência e da criminalidade.

Área III - Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva.

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.

Área IV - Conhecimento Jurídico.

Esta área temática propicia a reflexão crítica sobre o direito como construção cultural e sobre os direitos humanos e sua implementação, com vista à atuação profissional de segurança pública no Estado Democrático de Direito, implicando no conhecimento do ordenamento jurídico brasileiro, seus princípios e normas, com destaque para a legislação pertinente às atividades dos profissionais da área de segurança pública, de forma não associada às demais perspectivas de compreensão da realidade, tanto no processo formativo quanto na prática profissional.

Área V - Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos.

Esta área temática propõe favorecer o domínio do conhecimento e das modalidades necessárias para lidar com as conflitualidades, que demandam procedimentos e técnicas diferenciadas de atuação preventiva e reativa, incluindo o estudo de técnicas de mediação, negociação, gradientes do uso da força, entre outras. Dada a complexidade dessas situações de conflito, é fundamental que sejam considerados o foco, o contexto e os envolvidos, para que as decisões sejam tomadas de forma responsável, eficaz, legítima e legal. A análise das situações de conflito deve ser realizada no interior dos grupos, incentivando o desenvolvimento de equipes, o planejamento integrado e o comportamento afirmativo, com a aplicação de táticas de gerenciamento de conflitos.

“Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.”
Coronel Paulo Amorim

Além do tratamento às conflitualidades, esta área abrange os eventos críticos relacionados às catástrofes e desastres naturais, exigindo dos profissionais da área de segurança pública, principalmente, do corpo de bombeiros militar, conhecimentos sobre defesa civil, análise de riscos, técnicas específicas para atuar em áreas colapsadas e atitudes diante das emergências.

Área VI - Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública.

Esta área temática inclui conteúdos relativos aos princípios, procedimentos e técnicas da comunicação, isto é, dos processos de troca e transferência de informação.

É imprescindível para o profissional de segurança pública conhecer e utilizar, de maneira eficaz, legal e eticamente sustentável, o complexo sistema de comunicação que constitui e estrutura o próprio Sistema de segurança pública. Esta área inclui a abordagem geral dos diferentes princípios, meios e modalidades de comunicação, destacando-se entre eles a comunicação verbal e não verbal e a fática, fundamentais para a interação com o público, e a comunicação escrita e de massa, designando as diversas técnicas de difusão de informação ligadas ao desenvolvimento técnico-científico e destinadas ao conjunto da sociedade.

Esta área abrange, ainda, o estudo das modalidades específicas de comunicação, de caráter intrainstitucional e interinstitucional, indispensáveis para o funcionamento do sistema de segurança. Contempla as atividades formativas relativas às diversas tecnologias utilizadas em segurança pública, sejam elas ligadas diretamente à comunicação de informações ou às demais atividades em segurança pública, numa visão de aprendizado das tecnologias não associadas da discussão sobre a finalidade e/ou procedimento policial.

Área VII - Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador.

A abordagem desta área temática é determinante quanto à motivação, à eficácia e ao bem-estar do profissional em segurança pública. Esta área inclui metodologias que valorizam os participantes e lhes permitem ter uma positiva imagem de si como sujeito e como membro de uma instituição. Tem como objetivo contribuir para a criação de uma cultura efetiva de respeito e bem-estar dos profissionais, não se restringindo apenas às questões relacionadas à remuneração e planos de carreira, mas também às condições de trabalho, assistência, equipamentos disponíveis e acesso às atividades de formação.

A saúde do trabalhador está associada a sua valorização, tendo como referência a dimensão física e os aspectos psicológicos e sociais da vida profissional. Nesse sentido, esta área temática inclui também a valorização e a proteção da vida e da integridade física, mental e emocional do profissional de segurança pública, referindo-se à adoção de providências técnicas e às modalidades específicas de organização do trabalho e ao estudo do estresse e de suas consequências.

Área VIII - Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública.

Nesta área temática concentram-se os conteúdos relativos aos aspectos técnicos e procedimentais inerentes ao exercício das funções do profissional em segurança pública. Esses conteúdos devem permear as ações formativas e integrar as demais áreas temáticas.

Além das áreas temáticas anteriormente citadas, este projeto pedagógico contém ainda uma Área Complementar que congrega um conjunto de atividades que proporcionam conhecimento técnico-profissional além dos estabelecidos no rol das disciplinas do curso, abrangendo seminários, palestras e visitas.

ÁREA TEMÁTICA	DISCIPLINA
I. SISTEMAS, INSTITUIÇÕES E GESTÃO INTEGRADA EM SEGURANÇA PÚBLICA	POLÍCIA COMUNITÁRIA
	RADIOCOMUNICAÇÃO
	TECNOLOGIAS UTILIZADAS NA SEGURANÇA PÚBLICA
II. VIOLENCIA, CRIMES E CONTROLE SOCIAL	VIOLENCIA, CRIMINALIDADE E PREVENÇÃO
III. CULTURA, COTIDIANO E PRÁTICA REFLEXIVA	HISTÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA ORGANIZACIONAL DA PMAL
	ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
	FUNDAMENTOS DO COMANDO E LIDERANÇA MILITAR
	INSTRUÇÃO MILITAR BÁSICA
	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL APLICADA A PMAL
	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS LOGÍSTICOS APLICADA A PMAL
	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA APLICADA A PMAL
	GESTÃO DA INFORMAÇÃO E TÉCNICA ADMINISTRATIVA
	LEGISLAÇÃO INSTITUCIONAL
	NOÇÕES DA LEGISLAÇÃO PENAL E PROCESSUAL PENAL COMUM APLICADA À ATIVIDADE POLICIAL
IV. CONHECIMENTO JURÍDICO	NOÇÕES DA LEGISLAÇÃO PENAL E PROCESSUAL PENAL MILITAR
V. MODALIDADES DE	GERENCIAMENTO DE CRISES E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

“Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.”
Coronel Paulo Amorim

GESTÃO DE CONFLITOS E EVENTOS CRÍTICOS	
VI. COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA	COMUNICAÇÃO, MÍDIA E IMAGEM INSTITUCIONAL REDAÇÃO OFICIAL ATUAÇÃO POLICIAL EM OCORRÊNCIA DE MENOR POTENCIAL OFENSIVO
VII. VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL, SAÚDE E CONDICIONAMENTO FÍSICO DO POLICIAL MILITAR	LIBRAS APLICADA A ATIVIDADE POLICIAL MILITAR PSICOLOGIA DAS EMERGENCIAS TREINAMENTO FÍSICO MILITAR ORDEM UNIDA QUALIDADE DE VIDA NA SEGURANÇA PÚBLICA VALORIZAÇÃO DO VETERANO
VIII. FUNÇÕES, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS EM SEGURANÇA PÚBLICA	POLICIAMENTO OSTENSIVO GERAL TÉCNICAS DE ALGEMAGEM E CONDUÇÃO ARMAMENTO, MUNICÃO E TIRO ATUAÇÃO POLICIAL NA PROTEÇÃO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE INTELIGÊNCIA POLICIAL MILITAR INTRODUÇÃO A ANÁLISE CRIMINAL DEFESA PESSOAL POLICIAL CONDUTOR DE VEÍCULOS DE EMERGENCIA CONTROLE DE DISTÚRBIOS
COMPLEMENTAR	ATENDIMENTO PRE-HOSPITALAR TÁTICO RELAÇÕES INTERPESSOAIS CURSO DE AGENTE DE TRÂNSITO SEMINÁRIOS, PALESTRAS E VISITAS VIVÊNCIAS PM EM UNIDADES ESPECIALIZADAS (BPA, RPMON, BOPE, BPRP, BPTRAN, BPRV, COPES E PMP) ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA PROFISSIONAL

5.3 AVALIAÇÃO E METODOLOGIA

5.3.1 Sistema de avaliação da aprendizagem

O aproveitamento escolar do aluno será medido através das avaliações de aprendizagem elaboradas pelo professor/instrutor e aplicadas aos discentes, de acordo com as diretrizes da Divisão Técnica e as metodologias de avaliação previstas no Regulamento do CFAP e nas Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino (NPCE), no que couber.

5.3.2 Orientações metodológicas

Além de favorecer a articulação e alternância entre a teoria e a prática, a metodologia a ser utilizada no curso deverá:

- Proporcionar a participação ativa dos discentes por meio de atividades que favoreçam a reflexão sobre a prática, envolvendo mecanismos intencionais que possibilitem a reflexão antes, durante e após a ação;
- Contemplar estudos de casos, simulações, resolução de problemas, projetos, vídeo formação, grupos de vivência/observação, prática assistida, entrevistas, dentre outros;
- Considerar os objetivos do curso e as competências integrantes do perfil do egresso;
- Considerar que os discentes ao se formarem atuarão profissionalmente na área de segurança pública, trabalhando em ambientes e situações de risco, necessitando administrar o estresse;
- Envolver mecanismos de observação e avaliação das práticas e criar as condições necessárias para que os discentes possam apreender, aplicar, avaliar e corrigir, mediante um feedback constante;
- Proporcionar a revisão continuada dos objetivos, conteúdos e práticas didáticas das disciplinas com base nos dados colhidos nas avaliações procedidas;
- Possibilitar a perfeita transmissão dos conteúdos atitudinais, reforçando os valores institucionais, tais como: patriotismo, responsabilidade, lealdade, disciplina, entusiasmo profissional, cooperação, iniciativa, criatividade e os preceitos de respeito à dignidade humana e da responsabilidade social;
- Estimular o desenvolvimento profissional, o autoaperfeiçoamento e a predisposição à mudança;
- Favorecer a ampla utilização das tecnologias de informação e comunicação nas atividades presenciais ou à distância.

6 ORGANIZAÇÃO DO CURSO

6.1 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

O cronograma de atividades deverá ser estabelecido no Plano de Curso, contendo, entre outras, as seguintes informações:

"Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber."
Coronel Paulo Amorim

Resumo	Previsão / Período (Semanas)	Histórico	Responsável (is)
Incorporação e Matrícula no curso	-	Publicação no Diário Oficial do Estado com prazo para apresentação no CFAP	Comando Geral da PMAL e/ou Diretoria de Pessoal
Pendências Administrativas	2	Após apresentação CFAP/ Corpo Alunos	8ª seção EMG, diretoria de pessoal, diretoria de finanças e 2ª seção do EMG
Período de Adaptação	2		Corpo de Alunos
Relações Interpessoais	1		Centro de Assistência Social da PMAL
Desenvolvimento do Curso	38	1887 h/a	Divisão Técnica Corpo de Alunos
Estágio supervisionado de prática profissional	6	240 h	Divisão Técnica Corpo de Alunos Unidades Operacionais
Treinamento / Encerramento do curso	1		Corpo de Alunos
Feridos e pontos facultativos	2		
DURAÇÃO TOTAL DO CURSO	52	Semanas	

6.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A Coordenação Pedagógica do Curso de Formação de Praças ficará a cargo da Divisão Técnica.

6.2.1 Atribuições da Coordenação Pedagógica

Providenciar as condições para a execução do curso, zelando para que ele se desenvolva dentro das diretrizes pedagógicas definidas neste projeto;

Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e da capacitação técnico-profissional dos alunos;

Avaliar constantemente a proposta do curso, objetivando atualizar e compatibilizar o seu conteúdo e didática com os objetivos gerais e específicos definidos, corrigindo distorções.

Reunir-se com o corpo discente visando discutir assuntos pertinentes ao bom desenvolvimento do curso e dirimir dúvidas;

Acompanhar a evolução do aprendizado, a frequência e a participação dos alunos nas aulas, palestras, bem como a sua avaliação ao longo do curso.

Propor ao Diretor da Divisão Técnica de Ensino medidas corretivas para suprir falhas ou deficiências no tocante aos processos de ensino desenvolvidos durante o curso;

Fiscalizar os serviços técnicos, didáticos e atividades escolares do curso, fazendo cumprir os programas, horários e datas aprovados pelo Diretor da Divisão

Técnica;

Providenciar, com devida antecedência, no âmbito de suas atribuições, as notas que devem ser encaminhadas para publicação em Boletim;

i) Conhecer e fazer cumprir toda legislação atinente ao ensino do CFAP que tenha aplicação ao curso que coordena;

j) Realizar reuniões do Corpo Docente com vistas a melhorar os processos de ensino-aprendizagem;

k) Cadastrar os docentes e atualizar o banco de dados;

l) Providenciar a confecção de diplomas, certidões e históricos;

Elaborar propostas de livros e publicações que complementem a formação cultural dos alunos;

Colher todas as informações necessárias para a elaboração dos relatórios da Divisão Técnica;

Cobrar dos Docentes o cumprimento das normas do CFAP;

6.3 AVALIAÇÃO, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, FREQUÊNCIA, DESLIGAMENTO E REMATRÍCULA

A avaliação da aprendizagem, a frequência, a aprovação, a reprovação e o desligamento dos alunos do Curso de Formação de Praças são disciplinados pelo Regulamento do CFAP, cuja essência está transcrita nos artigos a seguir, o que não significa que tal substrato esgote o assunto.

6.3.1 Da avaliação, aprovação e reprovação

"Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber."
Coronel Paulo Amorim

Art. 30 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem, medida em termos qualitativos e quantitativos, verifica o desempenho da escola, dos docentes e discentes, e tem por finalidade:

- Corrigir, em tempo hábil, qualquer desvio, na busca de objetivos fixados no plano didático, através de constante aperfeiçoamento da atuação do docente.
- Fornecer subsídios para o Programa de Avaliação do Ensino da PMAL;
- Servir de base à elaboração de juízo sintético sobre a atuação dos docentes;
- Verificar a mudança de comportamento dos discentes e o atendimento dos objetivos contidos em cada unidade didática;
- Avaliar o aproveitamento dos alunos e classificá-los; e
- Verificar a necessidade de correção do processo de ensino e aprendizagem.

Art. 31 A avaliação da aprendizagem será realizada através dos seguintes processos:

- I – Verificação Imediata (VI);
- Verificação Especial (VEsp);
- Verificação Corrente (VC); IV – Verificação Final (VF); e
- V – Verificação de Recuperação (VR).

Art. 32 Os processos de verificação utilizarão os seguintes instrumentos de medida que poderão ser aplicados isolados ou combinados:

- Prova escrita;
- Prova oral; e
- Prova prática ou de execução.

Art. 33 A Verificação Imediata (VI) será realizada durante aula ou bloco de aulas, avalia o rendimento do aluno após o ensino de determinado assunto e possibilita a reavaliação da aprendizagem, não participando o grau atribuído do cálculo de notas do aluno.

Art. 34 A Verificação Especial (VEsp) pode ser realizada individual ou coletivamente, em classe ou em outras situações; visa orientar o estudo e valorizar o trabalho individual do aluno ou de um grupo de alunos.

Parágrafo Único. A Verificação Especial (VEsp) constará de atividades de pesquisas onde deve focalizar assuntos de toda a disciplina ou parte dela, unidade didática ou parte dela, de acordo com a função ou natureza dos objetivos estabelecidos, cujo prazo para sua realização dependerá da tarefa proposta.

Art. 35 A Verificação Corrente (VC) tem por finalidade avaliar o progresso conseguido pelo aluno em certa faixa do programa, não podendo exceder a dois tempos seguidos de aulas, excetuadas as atividades de cunho prático que poderá ter mais tempo disponível de acordo com a necessidade.

Art. 36 A Verificação Final (VF) tem a finalidade de avaliar a consecução da totalidade dos objetos componentes dos planos da disciplina e sua duração não deve ultrapassar a 02 (duas) horas-aula.

Art. 37 A Verificação de Recuperação (VR) aplicada no máximo em 03 (três) disciplinas, considerada como exame de segunda época, objetiva reavaliar a totalidade dos assuntos ministrados na disciplina.

Parágrafo Único. A VR será aplicada quando o aluno obtiver Média Final da Disciplina (MFD), inferior a 5,00 (cinco) inteiros.

Art. 38 O aluno que faltar a qualquer verificação terá direito a uma nova prova de segunda chamada, se requerer no prazo de 72 (setenta e duas) horas, à Divisão Técnica.

Parágrafo Único. Caso a falta se configure transgressão disciplinar, ser-lhe-á atribuída a nota 0 (zero).

Art. 39 De acordo com a carga horária das disciplinas, será definido o número de verificações, sendo que a média final da disciplina é a média aritmética simples do somatório das notas das verificações realizadas.

CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE	TIPO
Até 29 h/a	01	01 Verificação Final
De 30 até 59 h/a	02	01 Verificação Corrente e 01 Verificação Final
De 60 até 79 h/a	03	02 Verificações Correntes e 01 Verificação Final
Acima de 79 h/a	04	03 Verificações Correntes e 01 Verificação Final

Art. 41 As notas das verificações serão aproximadas até décimos, enquanto a Média Final da Disciplina e a Média de Aprovação serão aproximadas até centésimos.

Parágrafo Único. As aproximações a que se refere este artigo serão procedidas da seguinte forma: sempre que o primeiro algarismo da direita, após os décimos ou centésimos for igual ou superior a 5, os décimos ou centésimos serão arredondados para o primeiro algarismo consecutivo; se for menor que 5, os décimos ou centésimos permanecerão os mesmos, eliminando-se o algarismo que lhe seguir.

Art. 42 A Média Final da Disciplina (MFD) do aluno que for submetido à Verificação de Recuperação (VR) será a própria nota da recuperação.

“Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.”
Coronel Paulo Amorim

BOLETIM GERAL OSTENSIVO Nº 053 DE 22 DE MARÇO DE 2023

Art. 43 Considera-se aprovado o aluno que obtenha média final por disciplina e média de aprovação igual ou superior a 5,00 (cinco) inteiros.

§ 1º As notas de verificações serão obtidas pelo desempenho do aluno em cada disciplina e terão variação de valor 0,00 (zero) a 10,00 (dez).

§ 2º Em caso de revisão de prova o resultado original da verificação só poderá sofrer modificação quando for para aumento da nota atribuída, salvo, nos casos de comprovação do erro na contagem dos pontos ou na correção das questões.

§ 3º Não caberá recurso contra a solução dada ao pedido de revisão de prova.

Art. 44. Será considerado reprovado o aluno que:

– Obtenha média final da disciplina inferior a 5,00 (cinco) inteiros;

– Obtenha média final da disciplina antes de submeter-se à Verificação de Recuperação (VR) inferior a 5,00 (cinco) inteiros em mais de três disciplinas.

Art. 45 A avaliação institucional composta de informações sobre o corpo administrativo, corpo docente e discente, deve pautar-se em critérios objetivos a serem utilizados de forma padronizada, podendo ser utilizados instrumentos diversos, a critério da Divisão Técnica, para tal finalidade.

6.3.2 Da frequência, desligamento e rematrícula

Art. 20 A frequência aos trabalhos escolares é obrigatória e considerada ato de serviço, tendo o aluno obrigação de participar, efetivamente, de todos os trabalhos do curso em que estiver matriculado.

§ 1º A falta do aluno a qualquer atividade escolar deverá ser registrada em livro próprio, sendo-lhe atribuída 01 (uma) falta a cada hora-aula ou espaço de tempo correspondente em que esta situação ocorrer, devendo ser registrado o motivo.

§ 2º Não será registrada frequência do aluno que nas aulas práticas deixar de participar da execução das atividades.

Art. 21 Somente o Comandante do CFAP, em caso de urgência e comprovada necessidade, pode dispensar o aluno de qualquer atividade escolar.

Art. 22 É considerado trabalho escolar toda atividade de ensino programada pela unidade, inclusive trabalho externo, definida pela Divisão Técnica como carga horária.

Art. 23 A frequência mínima obrigatória nos cursos ou estágios será de 75% da carga horária de cada disciplina constante da respectiva grade curricular.

Art. 24 O Comandante do CFAP, louvando-se em parecer favorável do Conselho de Ensino, poderá abonar as faltas do aluno afastado das atividades escolares, provocadas por atividades curriculares ou extracurriculares, devidamente comprovadas.

§ 1º Não poderão ser abonadas as faltas decorrentes de situações em que o discente tenha dado causa ou deixado de adotar as cautelas ou cuidados necessários ao cumprimento da atividade.

§ 2º O abono de falta, quando justificado, não poderá exceder a 25% da carga horária de cada disciplina, de acordo com o previsto no Art. 23.

Art. 25 Será desligado do Curso ou Estágio o aluno que:

– Tiver seu requerimento solicitando desligamento do curso ou estágio, deferido;

– Utilizar meios ilícitos, devidamente comprovado, para realização de quaisquer trabalhos ou tarefas escolares, após apuração em processo administrativo, assegurando-lhe o direito do contraditório e da ampla defesa;

– Perder o comportamento Bom;

– For julgado incapaz definitivamente para o serviço policial militar, pela junta policial militar de saúde;

– For considerado incapaz fisicamente para realização de instruções prática no curso, devidamente comprovada pela junta policial militar de saúde;

– For reprovado no curso ou estágio;

– Ultrapassar o limite máximo de faltas permitido, de acordo com o Art. 23 combinado com o § 2º do Art. 24;

– For condenado por sentença definitiva, no foro militar ou comum, a qualquer pena restritiva de liberdade, por crime de natureza dolosa, que afete a honra pessoal e a dignidade profissional; ou

– Revelar conduta que o impossibilite para o exercício da futura profissão devidamente comprovada através de processo administrativo, assegurando-lhe o direito do contraditório e da ampla defesa.

§ 1º Considera-se meios ilícitos utilizar ou ter em seu poder qualquer meio, objeto ou artifício considerado não permitido, durante a realização de verificações da aprendizagem, escritas ou práticas, e ainda, toda ação não permitida que vise à modificação do resultado de qualquer verificação da aprendizagem.

“Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.”

Coronel Paulo Amorim

§ 2º Cabe ao docente ou aplicador da verificação da aprendizagem, no ato da utilização do meio ilícito, proceder a apreensão do instrumento de avaliação, ao qual deve anexar, se possível, o meio utilizado para a fraude, lavrando incontinenti o respectivo termo.

Art. 26 Compete ao Comandante do estabelecimento de ensino o processamento da rematrícula no curso, uma única vez, dos alunos constantes nos incisos V e VII do Art. 25, para o curso ou estágio seguinte ao do desligamento.

Parágrafo Único. Os alunos dos cursos ou estágios que incidirem nos incisos não citados neste artigo, não terão direito a rematrícula, retomando ao processo regular de seleção.

Art. 27 O aluno desligado do curso ou estágio, incluído nos incisos V e VII do Art. 25, retornará a sua unidade de origem aguardando nova turma para efetivar sua matrícula.

Parágrafo Único. O aluno do CFSd que se enquadrar no inciso V do Art. 25, será aproveitado na administração da escola até a data da renovação de sua matrícula.

Art. 28 A rematrícula se dará mediante requerimento do interessado, após ser considerado apto em inspeção de saúde e teste de aptidão física;

6.4 AVALIAÇÃO DO CURSO

Objetivando avaliação geral do ensino, após a conclusão do curso, os alunos serão avaliados através do Exame de Avaliação do Ensino Militar (EXAEM), constituído por questões objetivas de todas as disciplinas ofertadas, no entanto, a nota obtida não poderá servir de parâmetro para aprovação/reprovação ou classificação.

6.5 CORPO DOCENTE

O corpo docente do Curso de Formação de Praças será oriundo do processo de seleção, regulamentado por edital de credenciamento publicado em Diário Oficial do Estado e Boletim Geral da Corporação, constituído por professores especialistas, mestres e doutores do meio acadêmico ou que possuam reconhecida e notória capacidade técnico-profissional e experiência profissional em seus campos de atividades.

6.5.1 Seleção de docentes

Será selecionado conforme diretrizes da Diretoria de Ensino e levando em consideração os critérios abaixo:

Ordem	Nome das disciplinas	Exigência de diplomação do Instrutor
01	Armamento, Munição e Tiro*	Policial Militar com curso específico na área de Tiro Policial
02	Atuação Policial em Ocorrência de Menor Potencial Ofensivo	Policial Militar com graduação em Direito
03	Atuação Policial na Proteção de Pessoas em Situação de Vulnerabilidade	Graduação em Direito e/ou Especialização na área de Direitos Humanos
04	Comunicação, Mídia e Imagem Institucional	Graduação em Comunicação Social, Jornalismo ou Relações Públicas
05	Condutor de Veículos de Emergência*	Policial Militar com curso de Instrutor especializado para condutores de veículos de emergência em conformidade com o Contran
06	Controle de Distúrbios*	Policial Militar com curso em controle de distúrbios
07	Defesa Pessoal Policial*	Curso nas áreas de Defesa Pessoal, de Imobilização Policial, de Técnicas de Bastão Perseguidor (CTBP 60) e/ou comprovante de habilitação emitida por federação de arte marcial ou entidade afiliada à federação, comprovando possuir o primeiro grau de faixa preta ou similar
08	Ética, Cidadania e Direitos Humanos	Graduação em Direito ou bacharelado Ciências Sociais com Especialização na área de Direitos Humanos
09	Fundamentos do Comando e Liderança Militar	Oficial a partir de 2º Tenente com mínimo de 01 (um) ano no posto.
10	Gerenciamento de Crises e Mediação de Conflitos	Policial Militar com curso de Gerenciamento de Crises
11	História, Identidade e Cultura Organizacional da PMAL	Graduação em História, Ciências Sociais ou Comunicação Social
12	Instrução Militar Básica	Policial Militar a partir da graduação de Cabo
13	Inteligência Policial Militar*	Militar com curso na área de atividade de inteligência policial
14	Introdução à Análise Criminal	Militar com especialização em Análise Criminal

*Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber."
Coronel Paulo Amorim

Sua segurança: nossa missão.

27

BOLETIM GERAL OSTENSIVO Nº 053 DE 22 DE MARÇO DE 2023

15	Legislação Institucional	Policial Militar com graduação em Direito	
16	LIBRAS Aplicada à Atividade Policial Militar	Policial Militar com curso específico em LIBRAS*	
17	Noções da Legislação Penal e Processual Penal Comum Aplicada à Atividade Policial	Graduação em Direito	
18	Noções da Legislação Penal e Processual Penal Militar	Policial Militar com graduação em Direito	
19	Ordem Unida *	Policial Militar a partir da graduação de Cabo	
20	Polícia Comunitária	Policial Militar com Curso de Multiplicador de Polícia Comunitária	
21	Psicologia das Emergências	Graduação em Psicologia	
22	Qualidade de Vida na Segurança Pública	Militar estadual com curso superior em qualquer área e Curso na Área de qualidade de vida	
23	Redação Oficial	Militar com nível superior em qualquer área.	
24	Treinamento Físico Militar*	Militar com bacharelado em Educação Física ou Militar com Curso de Metodologia de Treinamento Físico Policial Militar (CMFTPM)	
25	Violência, Criminalidade e Prevenção.	Graduação em Ciências Sociais ou Graduação em Psicologia	
26	POLICIAMENTO OSTENSIVO GERAL	Policial Militar a partir graduação de 3º Sargento	da
27	RADIOCOMUNICAÇÃO	Policial Militar a partir da graduação de Cabo	
28	TECNOLOGIAS UTILIZADAS NA SEGURANÇA PÚBLICA	Policial Militar a partir graduação de Cabo	da
29	TECNICAS DE ALGEMAGEM E CONDUÇÃO	Policial Militar a partir graduação de 3º Sargento	da
30	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL APLICADA À PMAL	Graduação em Administração Oficiais com o Curso Aperfeiçoamento de Oficiais Curso Superior de Polícia	ou de ou
31	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS LOGÍSTICOS APLICADA À PMAL	Graduação em Administração Oficiais com o Curso Aperfeiçoamento de Oficiais Curso Superior de Polícia	ou de ou
32	NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA APLICADA À PMAL	Graduação em Administração Oficiais com o Curso Aperfeiçoamento de Oficiais Curso Superior de Polícia	ou de ou
33	VALORIZAÇÃO DO VETERANO	Militar a partir da graduação de 3º Sargento	
34	GESTÃO DA INFORMAÇÃO E TÉCNICA ADMINISTRATIVA	Graduação em Administração ou Oficiais com o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais ou Curso Superior de Polícia	

Para disciplinas com conteúdo prático será aberta a possibilidade de credenciamento de um/a monitor/a (*) para cada disciplina o/a qual deverá obedecer aos requisitos constantes no § 3º do Art. 14 do Decreto nº 1818, de 02 de abril de 2004 (Regulamento do CFAP): Monitor é o graduado designado para auxiliar o professor ou instrutor, desde que possua habilidades que o capacitem ao exercício da função.

7. DISPOSIÇÕES FINAIS

O Regulamento e o Regimento Interno do CFAP serão adotados para regulamentar e completar as normas do Curso de Formação de Praças no que for classificado como lacuna ou omissão dos procedimentos reguladores e disciplinares para funcionamento deste Curso.

Os casos omissos serão resolvidos pelo Comandante do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, v. 31, 2015.

Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 04Jun2021;

BRASIL. Decreto Lei n.º 667, de 2 de julho de 1969. Reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1969.

BRASIL. Decreto Federal nº 88.777, de 30 de setembro 1983 (Regulamento para as

Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.
Coronel Paulo Amorim

Disque Denúncia: 181. Sua identidade preservada.

Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares R-200), alterado pelo Decreto 95.073/87;
 BRASIL. Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014;
 BRASIL. Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Ministério da Educação, publicada no DOU de 13 de dezembro de 2004;
 ALAGOAS. Lei Estadual nº 5.346, de 26 de maio de 1992, Estatuto dos Policiais Militares do Estado de Alagoas.
 ALAGOAS. Decreto Estadual nº 33.376, de 9 de março de 1989, que aprova o Regulamento de Movimentação de Oficiais e Praças da PMAL.
 ALAGOAS. Lei nº 6.399 (Lei de Organização Básica), de 15 de agosto de 2003. Maceió, Alagoas, 2003;
 ALAGOAS. Lei nº 6.568 (Sistema de Ensino Militar da PMAL), de 06 de janeiro de 2005. Maceió, Alagoas, 2005;
 ALAGOAS. Decreto Nº 1818 (Regulamento do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças), de 02 de abril de 2004. Maceió, Alagoas, 2004;
 ALAGOAS. NP nº 3125948/2020 (Manual de uso do módulo de ensino à distância do Siseducar para professores e alunos), publicado no BGO nº 066 de 13 de abril de 2020, Maceió, Alagoas, 2020;
 ALAGOAS. NP nº 3291271/2020 (Diretrizes para os cursos realizados através da plataforma EAD do Siseducar no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças), publicada no BGO nº 079 de 04 de maio de 2020;
 ALAGOAS. Portaria/PMAL Nº 44 CG/DE/2021 (Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças da Polícia Militar de Alagoas), publicada no BGO Nº202 de 04 de novembro de 2022;
 ALAGOAS. Normas para o Planejamento e Conduta do Ensino (NPCE – 2023), publicada no aditamento ao BGO nº 223 de 14 de dezembro de 2022);
 ALAGOAS. Processo nº E:01206.0000000723/2023 (Incorporação dos candidatos aprovados e classificados no concurso público objeto deste processo, nos termos do estatuído na Lei Estadual nº 5.346/92 e nas definições estabelecidas pelo Decreto nº. 15.877, de 23 de setembro de 2011);
 ALAGOAS. Processo nº E:01206.00000010743/2023 (Atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças da Polícia Militar de Alagoas).
 Maceió, 16 de março de 2023.
 Sílvio José Lúcio e Silva - Ten Cel QOC PM Comandante do CFAP
 Daniel Sampaio Valões da Rocha - Maj QOC PM Subcomandante do CFAP
 James Tenório do Nascimento – Maj QOC PM Diretor da Divisão de Meios do CFAP
 Daniel Souza dos Santos - Maj QOC PM
 Diretor da Divisão Técnica do CFAP
 José Agno da Silva - Cap QOC PM Cmt do Corpo de Alunos do CFAP
 Diogo Buarque Pereira - CAP QOC PMAL Coordenador de Formação CA/CFAP
 Bruno Cavalcante Pereira – CAP QOC PMAL
 Chefe da Seção Técnica de Ensino DT/CFAP
 André Luís Souza de Figueirôa - 1º TEN QOC PMAL Coordenador de Formação CA/CFAP
 Bruna Rafaelle de Assis Santos - 1º TEN QOC PMAL Coordenador Pedagógico DT/CFAP
 Celso Augusto Correia da Silva - 1º TEN QOC PMAL
 Coordenador Pedagógico DT/CFAP
 APÊNDICE A – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

OPM	
OFICIAL	
ALUNO	
INICIO	TERMINO

Atividades desenvolvidas pelo discente na Unidade Especializada:

Observações:

“Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.”
 Coronel Paulo Amorim

BOLETIM GERAL OSTENSIVO Nº 053 DE 22 DE MARÇO DE 2023

(Descrever o desempenho dos discentes, ressaltando suas habilidades e dificuldades no desenvolvimento da atividade (vivência PM), observando aspectos de pontualidade, controle emocional, relacionamento interpessoais, disposição, vigor físico, ética profissional e conhecimento teórico nas atividades práticas).

Assinatura do Oficial Responsável

Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Mello

NP Nº 042/2023-DT/ APMSAM - PLANO DO CURSO DE HABILITAÇÃO DE OFICIAIS DA ADMINISTRAÇÃO E ESPECIALISTAS – CHOAE/2023, TURMA B - PMAL

Referências:

Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

Lei Estadual nº 6.469, de 19 de abril de 2004 – Dispõe sobre o exercício das atividades de Regência de Classe nos Estabelecimentos de Ensino da PMAL;

Lei Estadual nº 6.568, de 6 de janeiro de 2005 – Institui na PMAL e CBMAL o Sistema de Ensino Militar;

Lei Estadual nº 7.335, de 3 de abril de 2012 - Estabelece critérios para pagamento de hora trabalhada aos instrutores das capacitações promovidas pela administração pública direta e indireta do poder executivo estadual;

Regulamento da APMSAM, aprovado pelo Decreto Estadual nº 1.459, de 11/09/2003;

Regimento Interno da APMSAM, aprovado pela Portaria nº 074/2003-ASS/CG publicada no BGO nº 173, de 19/09/2003;

Decreto Estadual nº 25.212, de 06 de março de 2013 – Regulamenta a Lei Estadual nº 7.335, de 03 de abril de 2012, que estabelece critérios para pagamento de hora trabalhada aos instrutores das capacitações promovidas pela administração pública direta e indireta do poder executivo estadual;

Decreto nº 29.258, de 19 de novembro de 2013 – altera o Anexo Único do Decreto Estadual nº 25.212, de 06 de março de 2013, que regulamenta o pagamento de hora trabalhada aos instrutores das capacitações promovidas pela administração direta e indireta do poder executivo estadual;

Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública – SENASP/MJ/2014;

Normas para o Planejamento e a Conduta do Ensino – NPCE/2023, publicada no BGO nº 223, de 14 de dezembro de 2022;

Edital Nº 01/2023/PMAL, publicado no BGO Nº 008, de 11/01/2023 e Edital Nº 05/2023/PMAL, publicado no BGO Nº 028, de 09/02/2023;

Portaria/PMAL nº 053/CG/DE/2022 – Projeto Pedagógico do Curso de Habilitação de Oficiais – CHO, publicado no BGO nº 231, de 26 de dezembro de 2022;

Diretrizes do Comandante da APMSAM.

FINALIDADE DO PLANO

Regular, no âmbito da Polícia Militar do Estado de Alagoas, as ações do Curso de Habilitação de Oficiais da Administração e Especialistas (CHOAE), Turma B, no ano de 2023, conforme processos administrativos E:01206.0000000510/2023; E:01206.0000000395/2023 e E:01206.0000013019/2023, disciplinando a execução, organização e coordenação das atividades pedagógicas e de docência e o estabelecimento de diretrizes administrativas.

DOS OBJETIVOS

Objetivos Gerais

Habilitar o subtenente para ingresso no quadro de oficiais de administração, bem como no quadro de oficiais especialistas músicos e auxiliar de saúde da PMAL, através da atualização e do aprimoramento técnico profissional, com matérias voltadas principalmente para as áreas jurídica, administrativa e militar, nos termos do art. 8º da Lei Estadual nº 6.568, de 6 de janeiro de 2005.

“Trate bem o Veterano, ele veio antes de você e preparou a Corporação para lhe receber.”
Coronel Paulo Amorim

ANEXO B - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“O ENSINO POLICIAL E A FORMAÇÃO DE PRAÇAS NO CFAP: Uma análise curricular”**. Nesta pesquisa, pretendemos **“OBJETIVO”**. O motivo que nos leva a estudar propõe-se analisar os impactos da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas Voltadas aos Profissionais da Segurança Pública frente às práticas pedagógicas efetivamente aplicadas na formação dos futuros soldados do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas, no sentido de que as práticas pedagógicas devem não apenas envolver discussões teóricas, como também proporcionar vivências que reproduzam ao máximo situações a serem enfrentadas na prática pelos alunos quando se tornarem profissionais de segurança pública.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Será realizado grupo focal com uma amostra de 10 (dez) alunos do Curso de Formação de Praças (CFP), Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar do Estado de Alagoas, nos estágios iniciais da formação, bem como 01 (um) questionário a uma amostra diferente de alunos nos estágios finais da formação. O questionário compõe-se de perguntas objetivas e questões abertas de livre resposta.

Conforme preconiza a Resolução CNS 466/2012: Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Portanto, baseado na Resolução CNS 510/2016, que se refere especificamente a pesquisas na área de ciências humanas e sociais, segundo o item XXV, há a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.

“EXPLICITAR RESSARCIMENTO” – Se existir despesa, o Sr. (a) terá direito ao ressarcimento, o qual é de responsabilidade da pesquisadora, conforme termos previstos no item IV, 3.g, da Resolução CNS nº 466 de 2012. As despesas serão cobertas via transferência bancária ou via pix, mediante apresentação de documento comprobatório (notas fiscais ou recibos) da despesa pelo participante à pesquisadora, que fará o ressarcimento em até 24 horas da apresentação da comprovação de despesa.

“ASSISTÊNCIA/INTERRUPÇÃO OU ENCERRAMENTO/INDENIZAÇÃO” Caso o(a) Sr.(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) tem direito a receber a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento do estudo quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização.

O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PMAL e pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. As respostas concedidas durante o grupo focal, nos dois dias de aplicação, serão gravadas em áudio e/ou vídeo.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento, ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador Responsável – Joyce de Oliveira Bezerra

Endereço: Rua Hélio Pradines, 639, apt 606- Ponta Verde – Maceió-AL

E-mail: joyce_ob@yahoo.com.br

Telefone: 99990-2583

Os resultados da pesquisa serão entregues quando for finalizada a tabulação e interpretação das respostas à luz da análise de conteúdo de Laurence Bardin; a pesquisadora encaminhará via e-mail os resultados obtidos, em até 60 (sessenta) dias corridos da finalização das tabulações e análises qualitativas. Além disso, os dados individuais e coletivos da pesquisa poderão ser solicitados por quaisquer dos participantes via e-mail ou *Whatsapp* da pesquisadora. A devolutiva será realizada de forma respeitosa, transparente e acessível, utilizando linguagem adequada, contemplando sempre os participantes desta pesquisa, a fim de promover o seu empoderamento, bem como de fortalecer a confiança e o respeito entre a pesquisadora e os participantes.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação, sendo

utilizados nomes e símbolos fictícios caso haja necessidade de referenciar alguma resposta escrita contida nos questionários e nas respostas concedidas durante o grupo focal. Este registro de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a) ou por seu representante legal, assim como pela pesquisadora responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pela pesquisadora responsável, em sua residência, cujo endereço segue neste RCLE, e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no formato físico com a pesquisadora responsável, quando do término da pesquisa, por um período de cinco (5) anos, em sua residência, e após esse tempo serão destruídos. Os dados, após tabulados e tratados, serão mantidos em arquivo digital, em nuvem de armazenamento, do tipo *Google Drive*, por igual período de cinco anos, conforme previsto no Artigo 28, inciso IV da Resolução 510/2016- CNS. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Alagoas é formado por um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger os seus direitos enquanto participante. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e Res. CNS 510/16 e complementares). Diante de quaisquer ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A.C. Simões, Cidade Universitária.

Local, _____ de _____ de 2025 .

Nome completo (participante)

Data

Nome completo (pesquisador responsável)

Data

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da
Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº
_____, residente à Av./Rua
_____, nº. _____, município de
_____. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo
e qualquer material entre imagens de fotos e documentos, bem como conteúdo das
entrevistas obtidas através da aplicação de grupo focal para ser utilizada na tese,
intitulada **O ENSINO POLICIAL E A FORMAÇÃO DE PRAÇAS NO CENTRO DE
FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DE
ALAGOAS: Uma análise curricular** que será, após banca de defesa final,
disponibilizada no acervo eletrônico da biblioteca da Universidade Federal de
Alagoas. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I)
áudio; (II) utilização escrita do conteúdo das entrevistas.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a
cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer
tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima
descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha
imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual
teor e forma.

_____, dia ____ de _____ de _____.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato: