

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DAS CIÊNCIAS POLICIAIS NA CONSOLIDAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

Isabel Cristina dos Santos Martins¹

RESUMO

Este estudo tem por objetivo destacar o papel do currículo na educação dos militares estaduais e das Ciências Policiais na consolidação de conhecimentos em segurança pública no Brasil, pelo potencial de contribuição que possuem entre as estratégias organizacionais definidas pelas Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militar, à valorização dos seus integrantes e dos serviços prestados por eles à sociedade. A partir de reflexões propostas em torno dos temas: aplicabilidade da educação corporativa, a amplitude da educação profissional, a função do currículo e das Ciências Policiais na educação superior, busca-se potencializar o papel do oficial como agente de mudança e inovação organizacional.

Palavras-chave: Segurança Pública; Ciências Policiais; Educação Corporativa; Educação Profissional; Currículo.

¹ 1º Tenente RR da Polícia Militar do Rio Grande do Sul. Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mails: educacao.im@gmail.com.

**INTEGRATED ASSESSMENT OF THE TEACHING-LEARNING
PROCESS: PROPOSAL FOR MILITARY POLICE TRAINING
COURSES**

ABSTRACT

This study aims to highlight the role of the curriculum in the education of state military and the role of the police sciences in the consolidation of knowledge in public security in Brazil, due to the potential contribution they have among the organizational strategies defined by the Military Police and Military Fire Departments, to the valorization of their members and the services provided by them to society. Based on reflections proposed around the themes: applicability of corporate education, the breadth of professional education, the function of the curriculum and police sciences in higher education, we seek to enhance the role of the officer as agent of change and organizational innovation.

Keywords: Public Safety; Police Science; Corporate Education; Professional Education; Curriculum.

Artigo Recebido em 07/07/2022 e Aceito em 05/09/2022

1. INTRODUÇÃO

A educação (e a formação) profissional na segurança pública, modificou-se com o passar dos anos. Principalmente no âmbito do ensino superior, essa mudança ainda é pouco estudada e as conquistas realizadas não são divulgadas e debatidas em âmbito nacional, permanecendo, no senso comum, o entendimento de que ocorreram poucos avanços nesse campo.

A fragmentação dos conhecimentos produzidos, em estudos realizados por várias ciências, sem que haja a gestão e consolidação dos saberes pelos órgãos diretamente responsáveis pela segurança pública, gera um grande prejuízo para o trabalho das organizações públicas, podendo fragilizar o conjunto de estratégias e ações definidas na busca de atingir dois objetivos essenciais: agregar valor interno aos profissionais e agregar valor externo aos serviços prestados pelos profissionais à sociedade.

Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo demonstrar a importância do currículo na educação profissional e das Ciências Policiais na consolidação de conhecimentos em segurança pública, propondo reflexões em torno dos seguintes temas: aplicabilidade da educação corporativa, a amplitude da educação profissional, o papel do currículo e das Ciências Policiais na educação superior.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, objetivo exploratório, natureza básica, com método de raciocínio dedutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 2008) na articulação centrada nos temas: educação profissional, currículo, Instituições de Educação Superior e Ciências Policiais. Sem desconsiderar a importância de outros temas e atores institucionais, relacionados com o objeto deste estudo, a abordagem potencializou o papel do oficial das Polícias Militares e dos Bombeiros Militares, como agente de mudança e inovação organizacional.

2 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA – APLICABILIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE AGENTES DA SEGURANÇA PÚBLICA

A educação corporativa, tornou-se ferramenta essencial para o sucesso das estratégias empresariais, ao potencializar o papel desempenhado pelo capital humano, motivando o aumento de investimentos de muitas empresas nos programas de treinamento organizacional, para transformação dos Centros ou Departamentos de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) em “Universidades Corporativas” (UCs). A popularização de novas metodologias de ensino corporativo entre as organizações, se intensificou a partir de *cases* (modelos de sucesso): General Motors (1927), *Institute of Textile Techonology* (1944), Walt Disney (1950), General Eletric (1955) - *Management Education Institute/Crotonville* (1971), que foram iniciados nos Estados Unidos e disseminados pelo mundo (TARAPANOFF, 2004; SANTOS; TAVARES, 2016).

Com o tempo, nos Estados Unidos, alguns programas realizaram adequações à legislação e conseguiram autorização para realizar cursos de nível superior com emissão de diplomas: o *Institute of Textile Techonology* foi autorizado (1947) a ofertar cursos de mestrado e doutorado em tecnologia de têxteis e a *Management Education Institute* foi autorizada (1976) a ofertar o curso de mestrado em administração. (BARLEY, 1998; SANTOS; TAVARES, 2016). O incentivo ao credenciamento de Universidades Corporativas no sistema de educação superior, é largamente praticado na América do Norte. Entretanto, em outros países, essa postura não se tornou tão comum. Surgiram, de um lado, críticas em torno da política de competição e de má qualidade do ensino ofertado; e, de outro, as empresas passaram a considerar excessivas as exigências para o credenciamento, argumentando que ele mudaria a estrutura dos cursos, descaracterizaria o propósito dos programas ou os requisitos estabelecidos seriam incompatíveis com os objetivos estratégicos das organizações. Nesse contexto, a grande maioria de UCs, que desejava desenvolver cursos de nível superior, acabou criando parcerias com

Instituições de Educação Superior, que já estavam credenciadas (TARAPANOFF, 2004; BRANCO, 2020).

No Brasil, o programa de educação corporativa foi inserido a partir da evolução de conceitos. Inicialmente, em 1970, o Treinamento e Desenvolvimento (T&D) corporativo visava a qualificação dos executivos, com cursos no campo de Desenvolvimento Organizacional. A emergência de novas habilidades funcionais e exigências de aprendizagem individual, trouxeram novas estratégias com a Aprendizagem Organizacional em 1980 e a Universidade Corporativa (UCs) em 1990. As UCs, *“estão presentes em diferentes setores da economia e são tão variadas quanto as organizações de negócios às quais estão vinculadas, assumindo diferentes papéis”* (SANTOS; TAVARES, 2016, p.187). O número exato de organizações que possuem Universidades Corporativas é impreciso, as projeções oscilam conforme a fonte que for consultada. Em 2016, a Associação Brasileira de Educação Corporativa declarou que existiam em torno de 400 organizações brasileiras, públicas e privadas (SANTOS; TAVARES, 2016; BRANCO, 2020).

A Universidade Corporativa representa um novo conceito de educação corporativa, que busca dar credibilidade à formação profissional realizada nas organizações. Via de regra, não se trata de uma instituição de ensino superior, mas de um programa de educação que auxilia a organização a atingir seu propósito de competitividade no mercado de trabalho, impactado por mudanças impulsionadas pela área tecnológica e pela dificuldade de os cursos acadêmicos compatibilizarem os currículos dos cursos com as novas tendências no mundo do trabalho, que estão em constante mutação (BRANCO, 2020; CAMILO, 2019).

Embora as empresas empreguem diferentes terminologias: centro, academia, instituto ou organização de aprendizagem, faculdade empresarial, escola empresarial, dentre outros, será o modelo de gestão adotado que irá distinguir se o programa é tradicional de treinamento ou se apresenta um novo perfil de educação corporativa. A denominação de *“Universidade Corporativa”*

tem sido amplamente divulgada pela literatura, incentivando a adoção desse conceito como uma inovação para as organizações privadas e, em menor número, para órgãos públicos (BARLEY, 1998; SANTOS; TAVARES, 2016; PEREIRA; DE OLIVEIRA; ZIVIANE, 2015).

Diante do exposto, faz-se necessário considerar que a educação corporativa é subcampo da educação profissional e como tal, busca objetivos específicos voltados ao bem-estar da organização e de seus negócios, sob o olhar da iniciativa privada. Entretanto, quando se trata de órgãos públicos a lógica de análise não pode ser a mesma e nem as fontes de fundamentação caberão em sua completude. Embora, seja perceptível que alguns pressupostos teóricos e práticas metodológicas, da educação corporativa, possam contribuir à consecução de determinados objetivos da administração pública na gestão de pessoas, há outros objetivos da educação profissional especializada que só serão atingidos com a aplicação de conceitos oriundos de outras áreas de conhecimento, como no caso da educação profissional dos militares estaduais, que dialoga, conforme o objetivo de formação, com conceitos da educação militar, da educação policial, da educação formal e, também, da educação corporativa.

Os teóricos do campo de estudo da educação corporativa, cunharam várias classificações que caracterizam os modelos de Universidade Corporativa desenvolvidos pela iniciativa privada (VARGAS, 2003; TARAPANOFF, 2004). Apresenta-se, na sequência, apenas três tipos de classificações: por níveis de composição, padrão de desenvolvimento e papéis estratégicos, que podem inspirar, com adequações, a criação de programas distintos e interrelacionados de educação profissional na segurança pública. Ao observar cada uma das classificações, é possível perceber que, na essência, a forma de composição, de desenvolvimento e de atuação, que caracteriza uma Universidade Corporativa, se expressa em dois planos (distintos e interligados): da valorização interna (colaboradores são valorizados então valorizam a

organização) e de valorização externa (sociedade valoriza a organização pela eficiência do trabalho dos colaboradores).

Quadro 01 – Classificação de modelos de Universidades Corporativas de acordo com o nível de composição, padrão de desenvolvimento e papel assumido.

Níveis de composição (fins a que se dedicam)	Quanto ao padrão de desenvolvimento	Papéis estratégicos assumidos
a) apenas ao treinamento dos empregados em tarefas específicas; b) ao treinamento dos empregados em tarefas específicas e a formação de gestores e executivos; c) à oferta de cursos com crédito acadêmico chancelado por uma Faculdade ou Universidade parceira; d) à oferta de cursos autorizados e reconhecidos pelo poder público competente, com direito de outorga de diplomas e limitações aos fins propostos no credenciamento	a) operacional – “a <i>coordenação das atividades de treinamento objetiva aumentar a eficiência operacional e a impulsionar a educação</i> ”, reunindo as áreas que estavam fragmentadas em um projeto (guarda-chuva estratégico); b) tático - visa “ <i>reproduzir e disseminar conhecimentos de tal forma que os objetivos individuais e os da corporação sejam compatibilizados</i> ”, determinando as prioridades no currículo, para socializar e impulsionar o conhecimento corporativo; e c) estratégico – momento em que “ <i>os professores e alunos da universidade corporativa estão envolvidos em programas de pesquisa para criar conhecimento estratégico novo e relevante</i> ”, podendo gerar vantagem competitiva e inovação, pelos atributos e valores que foram agregados aos produtos e serviços da organização, em relação às demais.	a) reforçar e perpetuar os comportamentos que representem a cultura e os valores da organização; b) gerenciar a mudança iniciada pela organização; e c) direcionar e moldar o caminho para explorar futuros contextos. Na intenção de realizar seus fins, as UCs acabam por desenvolver também as próprias estratégias de trabalho, buscando, no percurso de seu desenvolvimento, o alinhamento à estratégia organizacional.

Fonte: A autora, a partir de Branco (2020) e Tarapanoff (2004, p. 31-32).

Em resumo, manter a missão, visão e valores alinhados, capacitar novos colaboradores, promover habilidades específicas, encontrar líderes em potencial, valorizar o capital humano, gerando mais retorno educacional com comprometimento, do que só treinamento, são políticas de ação, nesse contexto, que contam com as tecnologias de informação e comunicação, globalização e os recursos da internet, para serem amplamente disseminado como modelo de gestão da educação corporativa, principalmente na modalidade EaD (SANTOS; TAVARES, 2016; SOUZA, 2020). Entretanto, o conceito de Universidade Corporativa ganha maior credibilidade quando as concepções pedagógicas, construídas na área da educação, fazem parte do programa e dos cursos. Por isso, o desejo de que as UCs possam emitir

certificados e diplomas reconhecidos no ensino superior, com ou sem parceria, está presente na classificação de modelos mundiais e no perfil caracterizado no Brasil.

Quadro 02 – Características do perfil das Universidades Corporativas de empresas no Brasil.

- a) as UCs possuem diferentes perfis, de acordo com as necessidades particulares das empresas;
- b) cultivam, em comum, a política de educação continuada, o desenvolvimento de pessoas e de competências alinhadas à estratégia organizacional;
- c) administram o conhecimento, para fortalecer a imagem organizacional;
- d) assumem diferentes graus de comprometimento: a maioria atua colaborando e divulgando a estratégia da empresa;
- e) estão vinculadas aos níveis hierárquicos mais altos e são dirigidas por pessoas que ocupam “*cargos de gerência geral, de gerência de recursos humanos ou do cargo de executivo da área de educação corporativa*”, que garante maior influência e proximidade com as questões estratégicas da organização;
- f) o número de funcionários varia de acordo com o porte das atribuições, por exemplo, entre “*4 a 200 pessoas*”;
- g) os objetivos de formação conduzem as ações, programas e estratégias de ensino e definem o público-alvo em todos os níveis: “*gerentes, funcionários, público, clientes, parceiros e prestadores de serviços*”, que são inscritos pelo Departamento de RH, por indicação superior ou por ter vínculo com a empresa, sem a participação da UC no processo seletivo;
- h) os currículos dos cursos propõem-se a desenvolver a cidadania corporativa, a estrutura do contexto organizacional e as competências essenciais;
- i) são mantidas integralmente pelas empresas a que pertencem; e
- j) emitem certificados para os participantes dos cursos, mas não possuem credenciamento no sistema de educação para emissão de certificados ou diplomas, de cursos de graduação ou pós-graduação com validade nacional.

Fonte: A autora, a partir de Branco (2020, p. 115-116).

Nesse diapasão, torna-se oportuno retomar considerações em torno da aplicabilidade dos conceitos de Educação Corporativa e Universidade Corporativa, na educação profissional dos militares estaduais. Embora os conceitos não tenham sido exaustivamente aprofundados neste estudo, propõe-se, como reflexão e incentivo a novas pesquisas, que a educação nos órgãos de segurança pública seja planejada estrategicamente para se desenvolver em dois programas “*guarda-chuva*” distintos: 1) um que tenha por objetivo a valorização dos profissionais em todos os escalões e 2) outra que tenha por objetivo a valorização dos serviços pela sociedade, ambas desenvolvendo-se e expressando-se nos planos interno e externo à organização, atendendo a peculiaridades próprias, mas retroalimentando-se,

pois em um plano mais elevado a organização está valorizando seus profissionais e está sendo valorizada pela sociedade. O quadro abaixo, apresenta um ensaio para formulação de hipóteses em torno dos dois programas, a fim de melhorar o entendimento sobre a proposta formulada, que só pode ser considerada válida em um estudo específico.

Quadro 03 – Programas “guarda-chuva” de Educação Profissional com objetivo de valorização das pessoas e dos serviços na segurança pública (ensaio para formulação de hipóteses).

Primeiro Programa de Educação Profissional
Busca desenvolver a identidade, promover o engajamento e a proatividade profissional, reforçando as relações entre servidores e deste, para com a organização. Expressão interna das organizações - agrega valor e confiança com e entre os profissionais
<ul style="list-style-type: none">• os ideais de desenvolvimento da <i>cidadania corporativa</i> fortalecem o conhecimento e o aperfeiçoamento da cultura, valores, tradições, missão, visão, etc. refletindo a visão organizacional em todos os níveis;• os ideais de domínio da estrutura organizacional, oferecem o <i>conhecimento do contexto</i>, sua amplitude, hierarquização, sistematização, operabilidade (recursos e atividades), a distinção de cargos e funções, o campo de atuação e suas especificidades nos espaços administrativo e operacional/social, e a realidade desses elementos em outras organizações semelhantes, do país e/ou fora dele, para que o trato com os bens públicos seja eficiente e as condições de trabalho e saúde sejam de qualidade;• a ideia de <i>desenvolvimento</i> por (em) <i>competências</i>, para aprender e ensinar, pesquisar, assumir cargos de responsabilidade, para mediar conflitos, usar equipamento e materiais, raciocinar com criatividade, aplicar soluções para problemas, dentre outros, e a ideias de <i>desenvolvimento</i> das <i>habilidades</i> de inspirar e motivar pela liderança, inspirar confiança, buscar soluções para problemas, coordenar equipes, autogerenciar-se, se comunicar, se relacionar, dentre outros; serão portanto, responsáveis pela produção de reflexão interna, diferenciando o que é prescrito (previsto já está registrado), do que é realizado (ajustes diante do imprevisto) e o que é vivido (experenciado por força de ações externas à organização), ressignificando conceitos, agregando inovação e mérito aos profissionais, fortalecendo a relação e o comprometimento destes com a Organização.
Segundo Programa de Educação Profissional
Projeta os serviços prestados pela organização (representada por seus profissionais engajados) na (e para a) sociedade. Expressão externa das organizações - agrega valor e confiança na relação com a sociedade e desta com os profissionais.
<ul style="list-style-type: none">• serviços disponibilizados preventivamente, como pela repressão eficaz com baixa letalidade, pois os profissionais estão envolvidos de forma estratégica em projetos sociais, em grupos de pesquisa, na gestão de processos, na coordenação de eventos, na prestação de serviços de qualidade, na divulgação dos resultados e conhecimentos, na promoção do marketing pessoal/corporativo em relação aos atributos e valores cultuados, na cooperação, articulação e parceria com outros órgãos, inclusive na representação institucional em eventos, concursos, reuniões etc.

Fonte: A autora, a partir dos estudos apresentados (2022).

Portanto, a proposta de trazer esse tema, para contextualização deste estudo, não é de contraditar as investigações que foram realizadas pelos teóricos do campo, mas de destacar que é necessário aumentar a veiculação de estudos que criem novos sentidos à educação corporativa no setor público, não mais a partir do que chamam de Universidade Corporativa, mas a partir da natureza da organização, sua missão, objetivos e valores, para, depois, analisar no processo de educação interna e projeção externa dessa educação, quais pressupostos da área da educação, da área militar, da área policial, da área da administração, da área da tecnologia e de outras áreas afins, alinhem-se ao propósito de formação almejado.

Durante o processo de planejamento, a maturação, na definição de ações e estratégias, abrirá espaço para verificar se o processo de ensino-aprendizagem será realizado para agregar mérito somente no âmbito interno da organização ou, se, o mérito repercutirá na representação externa da organização, tornando-se necessário a obtenção de seu reconhecimento em outras esferas e instituições de educação formal no país, conforme o nível de desenvolvimento que se deseja construir. Por isso, é importante abordar e compreender, nas próximas seções, o que os temas: educação profissional, ensino superior, currículo, e Ciências Policiais, representam para este estudo.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – PANORAMA GERAL E AS NORMAS PARA OFERTA DE CURSOS NO ENSINO SUPERIOR

No início do século XX, a criação de um sistema de educação profissional de nível técnico iniciou com as escolas técnicas federais, ensino agrícola e outros ramos. Após a segunda guerra mundial, a urbanização acelerada do Brasil deu início à introdução de novos ideais que consideravam o emprego e a preparação para o trabalho uma necessidade premente à sociedade (BRASIL, 2002; OLIVEIRA; SILVA, 2019).

Quadro 04 – Relação de ações consideradas favoráveis ao processo de regulação da educação profissional no Brasil.

situação	ações favoráveis
Início – sistema Edu. Profissional	começou pelas escolas técnicas federais (aprendizes, artífices/Decreto nº 7.566, 23/09/1909, Decreto nº 5.241, 27/08/1927, outros ramos/ art. 129 da Constituição Federal de 1937 e o ensino agrícola/Lei Estado MG nº 454, 06/06/1907)
Criação SENAI e SENAC	foram criados os serviços nacionais de aprendizagem industrial (SENAI/Decreto-Lei nº 4.048, 22/01/1942) e comercial (SENAC/Decreto-Lei nº 8.621, 10/01/1946), desvinculados do conjunto do sistema educacional.
Aprendizagem regulamentada	a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada (Decreto-Lei nº 8.621, 10/01/1946)
Obrigação de respeito aos professores	obrigou-se empresas industriais, comerciais e agrícolas “a <i>ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores</i> ” (art. 168, IV, da Constituição Federal de 1946)
Continuação de estudos no ensino superior	permitiu-se que concluintes de cursos de educação profissional pudessem continuar os estudos no ensino superior (at. 66 e ss, da Lei nº 4.024, 20/12/1961/LDB)
Formação de escolas	as fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura, para o de Educação, formando escolas agrícolas (Decreto-Lei nº 9.613, 20/08/1946)
Formação de Tecnólogos	foi autorizada a oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos (Lei nº 5.540, 28/11/1968)
Inclusão de disciplinas técnicas/currículo	definiu-se que o ensino de segundo grau (Ensino Médio) deveria ter caráter profissionalizante, obrigando a inclusão de disciplinas técnicas na grade curricular (Lei nº 5.692, 11/08/1971/LDB; retificado pela Lei nº 7.044, 18/10/1982)
Incentivos fiscais projetos/formação nas empresas	definiu-se incentivos fiscais no imposto de renda, de dedução em dobro sobre o lucro tributado, para empresas que realizarem despesas em projetos de formação profissional (art. 1º, da Lei nº 6.297, 15/12/1975)
Formação de Centros de educação	escolas técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets/Lei nº 6.545, 30/06/1978)
Criação - Serviço aprendizagem rural	foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, com formato semelhante ao do Senai e do Senac, sendo apelidados de sistema “S” (Senar/Lei n 8.315, 23/12/1991)
Criação - Sistema Edu. Tecnológica	o Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi instituído, contribuindo para que, gradativamente, todas as escolas técnicas federais e escolas agrícolas fossem transformadas em Cefets. (Lei nº 6.545, 30/06/1978)

Fonte: A autora, a partir de Brasil (2002), Oliveira e Silva (2019).

Embora tenham existido várias ações favoráveis à regulação da educação profissional, no “*começo dos anos noventa, a estrutura do sistema de educação profissional do Brasil, ainda, era bastante precária e heterogênea*” (BRASIL, 2002, p. 6-7), pois:

Quadro 05 – Relação de ações consideradas desfavoráveis ao processo de regulação da educação profissional no Brasil.

situação	ações desfavoráveis
financeira e logística	exigia um alto custo <i>“de investimentos, de preparação dos professores e de manutenção da atualidade dos equipamentos face ao avanço técnico”</i>
mobilização e engajamento	as disciplinas profissionalizantes não tinham sido inseridas nos currículos da maioria das escolas públicas e <i>“muitas das privadas de melhor nível o fizeram em matérias técnicas vinculadas ao lazer ou à preparação para a vida em geral (cursos de -fotografia, culinária etc)”</i>
qualificação e estratégia	os Cefets e as escolas técnicas federais que tinham qualidade acadêmica não eram em número suficiente para atender a demanda populacional e apresentavam cursos diversos das necessidades do mercado de trabalho da região em que estavam localizados;
qualificação e adequação	o sistema “S” (Senai, Senac e Senar), obteve expansão, vinculação estreita com o mercado de trabalho e qualidade dos cursos, mas a dimensão era insuficiente para o atendimento da demanda social e tinham <i>“dificuldades em organizar o conteúdo do ensino médio regular em suas escolas e, portanto, de oferecer certificação formal de técnico de nível médio”</i> ;
vulnerabilidade social	o ensino ministrado em quatro anos com currículo integrado de matérias acadêmicas e técnicas, inspirado no modelo europeu, não podia ser ofertado em grande escala à população mais carente, pois não conseguiam completar o ensino fundamental regular na idade adequada;
desvio de função	as melhores escolas que <i>“ofereciam uma excelente formação acadêmica, que era ao mesmo tempo técnica e de segundo grau, eram atraídas pelas elites como preparação para o vestibular, desvirtuando seu propósito de formar mão-de-obra técnica”</i> .

Fonte: A autora, a partir de Brasil (2002, p. 7), Oliveira e Silva (2019).

Os objetivos de implantação do sistema de educação profissional no Brasil para atender a população carente, eram inovadores, mas as *“escolas técnicas passaram a ter o mesmo papel que o Colégio Pedro II, os colégios militares e escolas de aplicação de universidades”*, tornando-se *“[...] as únicas alternativas públicas gratuitas oferecendo um ensino acadêmico de elevada qualidade. Portanto, eram escolas atraentes como caminho privilegiado para o ensino superior”*, que tiveram seu propósito desvirtuado, promovendo resultados negativos ao processo de regulação em curso, já que as *“[...] empresas não recebiam a mão-de-obra técnica que necessitavam, os alunos mais modestos não tinham chance de fazer os cursos que poderiam interessá-los”* (BRASIL, 2002, p. 7-8; OLIVEIRA; SILVA, 2019).

Nos demais países da América Latina, o papel das escolas técnicas não havia sido descaracterizado, como ocorreu no Brasil, o que perdurou até que

viesse a implantação de um novo sistema. A concepção de que “os conhecimentos técnicos adquiridos na escola, com pequenos ajustes, serviriam ao longo de toda a vida do trabalhador”, modificou-se mundialmente, com a revolução da tecnologia industrial, a partir dos anos 80. “Os produtos e processos passaram a ter uma obsolescência muito rápida, o que veio a alterar radicalmente as demandas da sociedade sobre o setor educacional, especialmente em relação à formação profissional” (BRASIL, 2002, p. 9; OLIVEIRA; SILVA, 2019).

O reordenamento da educação nacional, com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), renovou a política de educação profissional no país, definindo em capítulos específicos a “Educação Profissional e Tecnológica” e a “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (art. 36-A a 36-B e do art. 39 a 42, da Lei nº 9.394/1996, com atualizações), como parte do processo de consolidação do Estado democrático e de resposta às demandas impostas pelas novas tecnologias e mudanças ocorridas na produção de bens, serviços e conhecimentos (BRASIL, 2002; OLIVEIRA; SILVA, 2019).

A Educação Profissional não está mais restrita a uma modalidade de ensino médio, agora também faz parte do ensino superior, passando a ter maior alcance social por meio do processo de educação continuada, construída ao longo da vida do cidadão-trabalhador. A aprendizagem formal (em instituições especializadas) ou não formal (fora ou dentro do ambiente de trabalho), pode contar com a colaboração de outros órgãos (BRASIL, 2002; OLIVEIRA; SILVA, 2019).

Na graduação, os cursos superiores de tecnologia possuem um tempo menor de duração que os demais cursos (bacharelado e licenciatura) e conferem ao diplomado (Tecnólogo) competências para atuar em áreas profissionais específicas (art. 1º, 5º a 7º, do Decreto nº 5.154/2004). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, foram atualizadas e o Catálogo Nacional dos Cursos, não

apresenta mais um rol extenso na área da segurança, porque a oferta aumentou consideravelmente entre as instituições civis, criando uma diversidade de nomes e de currículos, que podem ser facilmente encontrados em sites de buscas na internet (MARTINS, 2022).

O exercício da docência nos cursos de graduação profissional, exige curso de especialização (art. 66, da Lei 9.394/1996), “*competência e a experiência na área*” (art. 56, da Resolução CNE/CP nº 1/2021) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos devem conter os seguintes elementos (art. 30, da Resolução CNE/CP nº 1/2021):

Art. 30. [...]:

I - identificação do curso;

II - justificativa e objetivos;

III - requisitos e formas de acesso;

IV - perfil profissional de conclusão, definindo claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas, as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do tecnólogo e perfil profissional das saídas intermediárias quando previstas;

V - organização curricular estruturada para o desenvolvimento das competências profissionais, com a indicação da carga horária adotada e dos planos de realização do estágio profissional supervisionado e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), se requeridos;

VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, inclusive para reconhecimento de saberes e competências;

VII - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VIII - infraestrutura física e tecnológica, com indicação dos equipamentos, dos laboratórios, dos recursos tecnológicos e da biblioteca;

IX - indicação dos professores, instrutores e técnico-administrativos, com respectivas qualificações;

X - certificados e diplomas a serem emitidos; e

XI - prazo máximo para a integralização.

A qualidade dos cursos de graduação, ainda é avaliada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a partir de quatro Indicadores de Qualidade da Educação Superior: 1) Conceito Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), 2) Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), 3) Conceito Preliminar de Curso (CPC) e 4) Índice Geral de Cursos (IGC). Uma Comissão nomeada pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realiza a Avaliação Externa *in Loco*, aferindo as condições para autorizar, reconhecer, renovar cursos e credenciar ou recredenciar as Instituições (BRASIL, 2022).

Os cursos de pós-graduação (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996), são oferecidos somente para profissionais graduados e dividem-se em: cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização em áreas afins à graduação tecnológica) e programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado profissional), que também seguem normativas dos cursos acadêmicos regulares. Por isso, as diretrizes e normas para oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, denominados de cursos de especialização, estão presentes na Resolução nº 1/2018, que os define no art. 1º como:

[...] programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país.

Mediante convênio ou termo de parceria entre instituições, a oferta de cursos de especialização pode ocorrer em colaboração, desde que ambas registrem os certificados de conclusão. As instituições que não têm cursos de graduação, podem solicitar “*credenciamento especial*”, para oferta de cursos de especialização na mesma área de saber em que ocorrer o credenciamento. (art. 2º, Resolução nº 1/2018). Cada curso precisa ter um Projeto Pedagógico do Curso, contendo (art. 7º, Resolução nº 1/2018):

- I - matriz curricular, com a carga mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, contendo disciplinas ou atividades de aprendizagem com efetiva interação no processo educacional, com o respectivo plano de curso, que contenha objetivos, programa, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia;
- II - composição do corpo docente, devidamente qualificado;
- III - processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes;

Parágrafo único. Quando o curso de especialização tiver como objetivo a formação de professores, deverá ser observado o disposto na legislação específica.

Na pós-graduação *lato sensu*, o corpo docente será composto de, no mínimo, 30% dos integrantes com curso *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) de Instituição credenciada no sistema de educação nacional. Cabe ressaltar que “os estudos realizados no sistema de ensino militar” serão considerados equivalentes aos cursos de especialização, quando atenderem, no que couber, os dispositivos da Resolução e “forem ofertados somente para militares” (art. 11, da Resolução nº 1/2018. A alteração foi motivada pela Portaria Interministerial nº 1/2015, e se estende às Forças Auxiliares.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade profissional, são regulados por normas expedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Portaria nº 389/2017 e a Portaria nº 60/2019, são as principais normas de regulação, mas as exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento são regulados pela Resolução CES/CNE Nº 7/2017, que também atende os cursos acadêmicos *stricto sensu*, dando aos títulos de mestres e doutores validade no território nacional.

A estrutura dos currículos dos cursos profissionais *stricto sensu* devem enfatizar e interrelacionar conhecimentos do campo de atuação profissional, “mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam alguma demanda do mercado de trabalho”. O “trabalho final do curso deve estar vinculado a problemas reais da área de atuação profissional do aluno” e “de acordo com a natureza da área e finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”, que deverá ser indicado pelo programa e utilizar “o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética” (art. 11 da Portaria nº 60/2019), estabelecendo mecanismos de registro da produção dos trabalhos para que possam ser verificados e avaliados. Quando não houver a produção final da dissertação ou tese, os créditos cursados podem ser convertidos para certificação de curso de

especialização, desde que previsto nos programas (art. 7º, 8º e 9º, da Resolução nº 1/2018).

O corpo docente será composto por “*profissionais com reconhecimento em suas áreas, com qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso*”, admitindo que, no máximo, 30% dos docentes não possuam título de mestre ou doutor. O “*desempenho de atividades esporádicas como conteudista, conferencista, membro de banca de exame e coautor de trabalhos não caracteriza um profissional como integrante do corpo docente do programa*” (art. 10, §1 e 3º, e art. 12, da Portaria nº 60/2019).

Os cursos de pós-graduação se diferenciam pela duração, complexidade, aprofundamento e natureza do trabalho de conclusão. Podem ser ofertados nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância. O desenvolvimento do ensino a distância, já era permitido em todos os níveis e modalidades de ensino, fundamentado no art. 80, §1º da Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.057/2017, aumentando sua oferta nos últimos anos e se intensificando com a pandemia da COVID-19.

É nesse contexto diversificado de normas, que as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares, irão encontrar as fundamentações para criarem cursos de graduação e pós-graduação equivalentes, observando as diretrizes nacionais, as especificidades da profissão (art. 83, da Lei 9.394/1996) e as normas do sistema estadual de educação sobre o ensino superior, bem como, submeter suas Instituições de Educação Superior ao credenciamento, iniciando o processo por meio dos Conselhos Estaduais de Educação e, em segundo momento, quando houver estruturado os cursos *stricto sensu*, apresentando a proposta de criação dos cursos de mestrado e doutorado profissionais à CAPES (art. 5º, da Portaria nº 60/2019), para que os grupos de pesquisa, cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq), possam manter, permanentemente, atividades de investigação em torno de linhas comuns de pesquisa de interesse institucional e do campo de atuação, dando visibilidade e reconhecimento à área de estudos desenvolvidos pelas

organizações.

4 O PAPEL ESTRATÉGICO DO CURÍCULO E DAS CIÊNCIAS POLICIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SEGURANÇA PÚBLICA

A educação é um fenômeno universal, relativizada pela cultura, política e sociedade de cada época, que estabelece diferentes modalidades de ensino e se depara com diversas formas de aprendizagem. Por isso, o conceito de educação não é único e linear, mas a educação é permanente, ilimitada, sistemática e assistemática, sem tempo e espaço determinado para ocorrer (SCHMITZ, 1984).

O sujeito a que essa educação se destina, precisa ser reconhecido em sua individualidade, para que a educação se realize em determinado contexto social e político sem ferir direitos fundamentais e que seja de qualidade, pois ela se processa ao longo da vida, agregando experiências e impulsionando ações (DELORS, 1998; VARELA, 2013).

Os conhecimentos produzidos em sociedade estão em constante mutação e são assimilados na informalidade da convivência familiar, nas relações interpessoais ocorridas em diversos espaços sociais e em instituições de ensino formal que promovam o acesso às produções históricas e culturais do conhecimento coletivo, bem como, o cultivo do saber científico.

É nesse contexto, de universalização da educação, da produção constante de novos conhecimentos na sociedade, da centralidade do sujeito no processo de construção do saber, que a segurança enquanto direito fundamental e garantia social, é mantida por instituições e profissionais-cidadãos que precisam estar em constante aperfeiçoamento.

4.1 O currículo como ponde de mediação entre a Instituição de Educação Superior e a Sociedade

O currículo, como objeto de pesquisa, é muito investigado, mas não possui um conceito único, porque lhe atribuem vários sentidos. Etimologicamente, a junção das palavras no sentido próprio “*corrida*” e no sentido figurado “*campo*”, fez com que algumas vertentes analisassem o currículo atrelado ao sentido de ser, metaforicamente, um campo ou pista de corrida, que conduzisse a vida escolar dos estudantes como um caminho que deveria ser percorrido até o ponto de chegada. A definição desse percurso, na América do Norte, recebeu intervenções para “*que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial*”, sendo “*capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, [...] estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados*” (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2021, p. 22-23).

A teoria sobre currículo foi consolidada em 1949, com o livro *Basic Principles of Curriculum*, de Ralph Tyler. A obra influenciou vários países, inclusive o Brasil. A trajetória histórica de construção do currículo sofreu várias intervenções e questionamentos sobre a estrutura educacional, cada um procurando superar o modelo anterior, com registros de diferentes concepções teóricas sobre o currículo; o que conduziu à construção de uma classificação das teorias, para auxiliar na identificação da vertente a que determinada instituição estaria filiada (SILVA, 2021; LOPES; MACEDO, 2011).

Partindo das teorias tradicionais do currículo (que estabeleciam o que deveria ser ensinado e como seria organizado o ensino, sem permitir intervenções), as demais classificações seguiram-se pelas teorias críticas (que questionavam o porquê de ensinar tal conhecimento e não outro, considerando a ideologia e o poder instituído) e as teorias pós-críticas (que se interessavam pelas conexões entre saber, identidade e poder, na construção do discurso e

no emprego do saber-poder). Vários temas foram estudados, vinculados às vertentes teóricas, versando sobre a função e as perspectivas do currículo no contexto educacional, por isso a análise do currículo leva em consideração não só os fundamentos construídos pelas teorias, mas as formas de sua manifestação (formal, real, oculto) e o tipo de abordagem curricular (interdisciplinar, Pluridisciplinar, Multidisciplinar e Transdisciplinar) (SILVA, 2021; LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo prescrito, é formal e expresso pelas normas do sistema de ensino, diretrizes, regimento, manuais e projeto pedagógico do curso; o currículo real expressa-se nas práticas educacionais, manifestações decorrentes do currículo prescrito no projeto pedagógico do curso e nos planos de aula das disciplinas; e o currículo oculto, não está previsto nos planos e nem nas práticas planejadas, pois é a expressão do hábito presente no ambiente escolar, vivenciado nas relações interpessoais e nas atividades do dia a dia, que interagem com o processo de ensino-aprendizagem, sem que tenham sido previstas (MOREIRA; SILVA, 1997).

O Currículo não é neutro, *“é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”* (APPLE, 1994, p. 59). Elaborar o currículo *“é compreender a organização escolar como um instrumento que deve auxiliar na estruturação social e cultural. É perceber que a escola é parte integrante da sociedade e não uma instância dissociada da vida real”*, pois a cultural, a econômica e a política influenciam a sua construção (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 102).

Nesse campo, as Instituições de Educação Superior (IES) possuem mais integração com a sociedade do que outras instituições, quando desenvolvem o ensino, a pesquisa e atividades de extensão universitária. Portanto, não basta ter o currículo amplamente previsto nas políticas institucionais e materializado

no projeto pedagógico do curso, se a IES não estiver organizada, para colocá-los em prática.

O currículo estabelece uma ponte entre a sociedade e a escola, expressando os fundamentos legais, as diretrizes curriculares da educação e da área profissional, os pressupostos teórico-metodológicos elegidos, disciplinas, problemas, conceitos, atividades, áreas e temas afins; a flexibilização curricular, a autonomia didático-científica, administrativa, patrimonial e de gestão financeira (LÜCK, 2009), para a realização dos objetivos de formação do egresso, a fim de que “a função social da escola” se cumpra com “a formação da consciência humana por meio do acesso aos conhecimentos” produzidos. (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, 16 e 18).

Nesse contexto, a importância do papel do currículo ganha destaque na educação profissional, principalmente quando é cuidadosamente planejado e se materializa em um projeto pedagógico sólido, que passa a ser desenvolvido pelas Instituições de Educação Superior das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militar durante o processo de formação dos militares estaduais, almejando cumprir sua função social. O percurso iniciado pelo cidadão e concluído pelo profissional, se estabelece na relação de confiança que precisa ser construída e mantida entre a IES/PM e BM e a sociedade, já que ambos (IES e sociedade) são corresponsáveis pela realização desse processo que será continuado, mediado pelo currículo em suas diversas formas de expressão dentro e fora do contexto escolar.

4.2 A emergência das Ciências Policiais como proposta de inovação curricular e de cultivo do saber científico nas organizações militares estaduais

Em pesquisa de âmbito nacional (MARTINS, 2022), foi possível identificar que a maioria das Polícias Militares do país (18), possuem um sistema de ensino superior regulamentado e estruturado para atender a

previsão contida nos artigos 39 a 57 e 83 da Lei nº 9.394/1996 e demais normas aplicáveis, que regem o sistema de educação nacional. Dessas, 10 (dez) instituições, possuem credenciamento próprio, 03 (três) mediado por Universidades Estaduais e 05 (cinco) mantém apenas a condição de equivalência reconhecida, no sistema de educação nacional. As tendências formativas variam, podendo ser identificadas pela junção ou singularidade dos campos de saber que compõem os cursos, sendo a maioria em segurança pública e, em menor número, em ciências policiais, em ciências militares, em defesa social e em cidadania.

Em razão da dimensão territorial nacional e do número elevado de instituições militares estaduais, a pesquisa não pôde abarcar a trajetória histórica e a situação atual das instituições de ensino dos Corpos de Bombeiros Militar, junto ao sistema de educação nacional, embora algumas corporações tenham credenciamento e autorização para cursos de graduação (Bacharelado) em Ciências Militares (CBM/Minas Gerais), Segurança Contra Incêndios (CBM/Pará), Segurança Pública e Redução de Desastres (CBM/Paraná) e Engenharia de Segurança contra Incêndio e Pânico (CBM/Paraíba); bem como, somente para Especialização em Gestão de Riscos e Eventos Críticos e Especialização em Gestão e Investigação de Incêndio e Explosão-Perícia (CBM/Santa Catarina). De forma semelhante às Polícias Militares, os Corpos de Bombeiros Militar promoveram inovações no sistema de educação profissional, mas essa informação não está reunida em único local de acesso em âmbito nacional, elas estão fragmentadas em publicações realizadas nas IES e periódicos do país, diversificando a busca e aumentando o tempo dispendido na reunião dos dados.

As dez instituições credenciadas: Minas Gerais, Distrito Federal, Pará, Pernambuco, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Ceará, Mato Grosso e Paraná, para formação dos cargos iniciais da carreira de praças/soldado (somente a PMMG, PMES e PMMT) e de oficiais/tenente (todas PMs citadas), possuem juntas 46 (quarenta e seis) cursos, sendo: (07) de tecnologia, (12)

bacharelados, (25) especializações, (01) mestrado profissional e (01) doutorado profissional; totalizando, portanto, (19) graduações e (27) pós-graduações (MARTINS, 2022).

Entre as IES PM credenciadas, foram selecionadas quatro instituições: Polícia Militar de Santa Catarina, Polícia Militar do Distrito Federal, Polícia Militar do Espírito Santo e Polícia Militar do Estado de São Paulo, que possuíam projetos pedagógicos de cursos de graduação em Ciências Policiais, para oficiais em início de carreira. A inclusão das Ciências Policiais no rol de ciências estudadas no Brasil, homologado em 2020 (Parecer CNE/CES nº 945/2019) ratificou a característica inovadora das propostas de formação, que foram iniciadas nas instituições e autorizadas pelo sistema de educação nacional, muito antes desse campo ser reconhecido (MARTINS, 2022). A análise do currículo prescrito (formal), materializado nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelas Polícias Militares, permitiu evidenciar que

[...] as concepções e práticas explicitados no currículo prescrito são caracterizadas como: 1) não linear (não é tradicional) ; 2) perpassadas por teorias contemporâneas da educação, por doutrinas da segurança pública e da profissão policial-militar; 3) operacionalizada por metodologias ativas e metodologias de ensino policial-militar; 4) planejada para garantir a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, 5) a formação integral do cidadão e do oficial graduado em Ciências Policiais; e 6) instrumentalizar para o exercício da função social requerida às instituições policiais-militares na contemporaneidade (MARTINS, 2022, p. 286).

Somente com o acompanhamento do egresso será possível verificar qual perfil foi assumido e em que medida o currículo prescrito foi internalizado, manifestando-se nas ações e comportamentos do oficial graduado em Ciências Policiais. O Curso de Formação de Oficiais, tanto na Polícia Militar, quanto no Corpo de Bombeiros Militar, é fase inicial da carreira do oficial e, portanto, não contemplará a totalidade de conhecimentos que envolve o cargo e as funções que serão assumidas. É no decorrer dos anos, que esse futuro gestor encontrará o aperfeiçoamento, que o conduzirá à maturação profissional (e

pessoal), expressada nas circunstâncias em que for requerida sua manifestação.

Desta forma, independente do nome que tenha sido dado ao curso superior, as demais especializações realizadas devem ser em áreas que dialogam com área da segurança pública e com a especificidade do trabalho a ser desenvolvido, para que quando for promovido a cargos mais elevados ou a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, realizados pelas IES PM/BM ou em cooperação com IES Civis, tenha obtido autonomia profissional e acadêmica suficiente para aprofundar conhecimentos, discutir problemas, estabelecer conceitos, métodos, estratégias e produzir estudos científicos, projetos de intervenção social, compor grupos de gestores ou comunidade acadêmica de cientistas policiais na rede de trocas e cooperações nacional e internacionalmente, com produções de dados e informações de acesso público à sociedade.

A expressão “*Ciências Policiais*”, no plural, justifica a diversidade de sistemas, instituições e funções que são desempenhadas pelos órgãos de segurança pública, nomeadamente como “*o campo de saber que se dedica ao estudo e produção de conhecimentos compartilhados por essas instituições*” (AFONSO, 2018; ELIAS, 2018).

A emergência das Ciências Policiais em concreto decorre dos fins ou objetivos específicos prosseguidos pela investigação científica e pela necessidade procurar respostas a fenómenos securitários cada vez mais intrincados e desafiadores numa sociedade do risco, da incerteza e da imprevisibilidade. (ELIAS, 2018, p. 33).

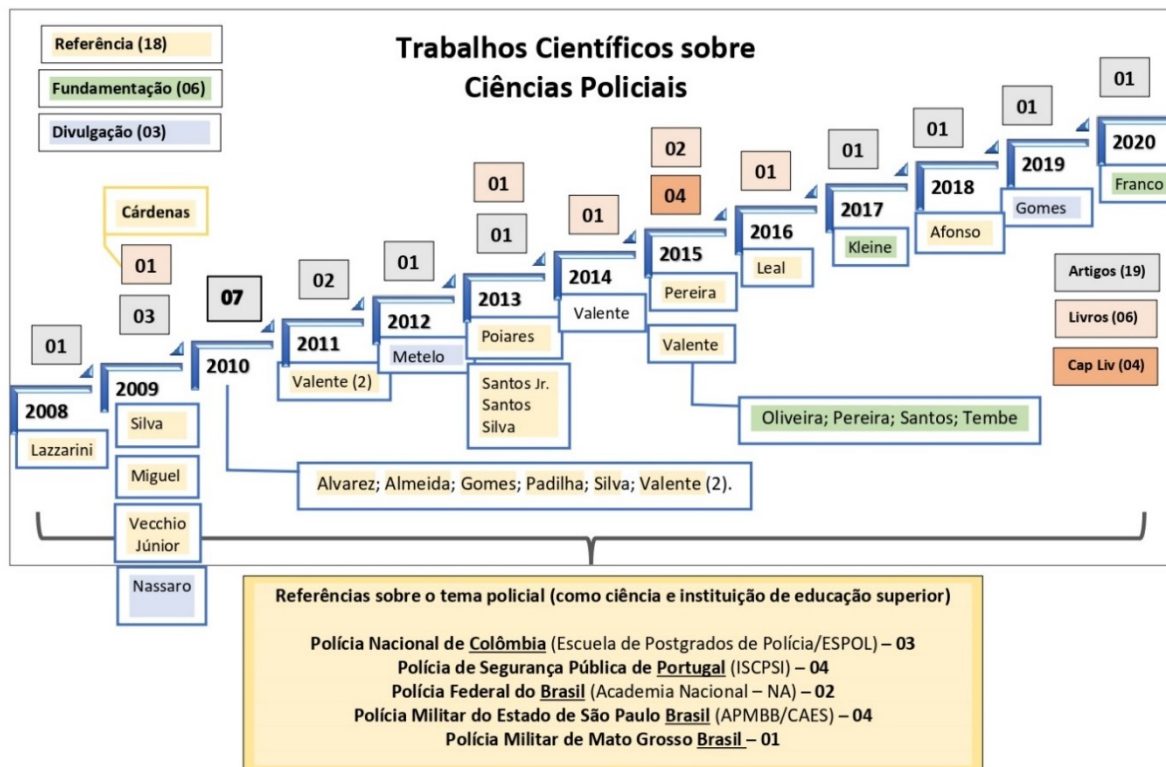
No cenário internacional, a única instituição de educação superior que se destaca na oferta de cursos (licenciatura e mestrado) e produções científicas em Ciências Policiais é o Instituto Superior de Ciências Policiais de Segurança Interna (ISCPSI), da Polícia de Segurança Pública de Portugal. Em Lição Inaugural de Abertura Solene do Ano Acadêmico 2021-2022, o tema: “*A Ciência Policial em Portugal – o reconhecimento pela comunidade científica internacional*”, traçou de forma objetiva os avanços obtidos pela instituição, perante a comunidade científica internacional e as estratégias elegidas para

agregar valor interno e externo ao trabalho produzido pelo corpo acadêmico e científico do instituto.

No dia 21 de junho de 2019, nove meses depois da visita do Painei, a FCT notificou o Instituto de que tinha sido atribuída a classificação de Muito Bom e um financiamento de 311.000 € ao ICPOL54, o que colocou a PSP e o ISCPsi nos lugares cimeiros da produção científica no plano nacional e internacional. O relatório baseou-se em três critérios que foram avaliados da seguinte forma: a) Qualidade, mérito, relevância e internacionalização das atividades de investigação e desenvolvimento pelos 18 investigadores doutorados integrados: 4 (Muito Bom); b) Mérito da equipa de Investigadores Integrados: 5 (Excelente); c) Adequação dos objetivos, estratégia, plano de atividades e organização: 4 (Muito Bom). Esta avaliação (um Excelente e dois Muito Bons) significa que o ICPOL ficou muito perto de obter uma avaliação de Excelente – classificação máxima. Este resultado representou um marco na institucionalização da Ciência Policial em Portugal, colocando o ICPOL como a primeira, e atualmente única, unidade de I&D FCT no universo policial e militar, o que deve representar um motivo de orgulho para a Polícia de Segurança Pública e o Ministério da Administração Interna (POIARES, 2021, p.9).

As produções científicas realizadas no Brasil, sobre Ciências Policiais, foram mapeadas no período de 2001 a 2020 (MARTINS, 2022). Entre os resultados obtidos, foi possível selecionar 29 (vinte e nove) trabalhos: (20 artigos, 04 capítulos de livro e 05 livros), estabelecer a trajetória de produção (imagem abaixo), o período de produção de 2008 a 2020 e os locais em que foram publicados (revistas científicas, editoras e sites), os autores, os eventos que conduziram a emergência das produções no cenário nacional (Seminários da Polícia Federal Brasileira e Curso de Mestrado no ISCPsi) e os países envolvidos (Brasil, Portugal e Colômbia), realizar a descrição e a classificação dos trabalhos em três categorias: (18) na categoria amarela/Referência, (16) na categoria verde/Fundamentação e (03) na categoria azul/Divulgação.

Figura 1 - Imagem geral de trabalhos seleccionados no Brasil sobre Ciências Policiais



Fonte: Martins (2022, p. 136).

É possível considerar, portanto, que o cenário atual é o mais propício ao desenvolvimento de trabalhos em rede entre as instituições imbricadas com as Ciências Policiais, considerando que a “*Segurança Pública*’ é um campo mais amplo, dentro do qual as ‘*Ciências Policiais*’ são parte” (SILVA JÚNIOR, 2021, p.182), pois:

A Ciência Policial se distingue das restantes ciências porque o seu objeto é específico e representa uma abordagem particular da realidade, onde prevalece a Polícia enquanto instituição e as suas relações com a sociedade e o poder político; e o policiamento enquanto processo, numa perspetiva integral, holística e que invoca as informações policiais, a investigação criminal, a ordem pública e o policiamento de proximidade, entre outras dimensões (FENTANES, 2005, p. 337 apud POIARES, 2021, p.3).

É no campo das Ciências Policiais que as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares possuem um laboratório fértil, à investigação científica da práxis desenvolvida pelos militares estaduais, agentes de segurança pública.

Enquanto a “Segurança Pública” tem por objeto de pesquisa os fatos (criminalidade, catástrofes, etc.) que interferem na paz social, os instrumentos (aparato normativo, políticas públicas) para seu controle, e os atores (qualificação/atuação dos profissionais de segurança pública e *accountability*) que operam no sistema, as “Ciências Policiais” se compõem de uma somatória de saberes que partem da práxis policial e onde ela não é objeto de indagações, mas fonte de conhecimento, ainda que produzido por pesquisadores externos às agências policiais, mas desde que observando o cenário pelas lentes desses agentes policiais. Noutras palavras, “Ciências Policiais” são o olhar próprio da polícia sobre a “Segurança Pública” (um algo maior) (SILVA JÚNIOR, 2021, p.182).

Nesse contexto, torna-se importante promover um engajamento coletivo das Instituições de Educação Superior das Polícias Militares e dos Bombeiros Militares do Brasil, que estejam credenciadas no sistema de educação nacional, a fim de que estabeleçam atividades de cooperação para criação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de grupos de pesquisa, de fortalecimento das produções científicas em periódicos de ampla circulação, trabalhando pelo desenvolvimento das Ciências Policiais em favor da segurança pública e das demais organizações do país que ainda não estão estruturadas da mesma forma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento das políticas de educação profissional dentro e fora das organizações, para atingir os objetivos de agregar valor interno aos profissionais e de agregar valor externo aos serviços prestados pelos profissionais à sociedade, constrói-se com o trabalho coletivo, mas realiza-se de forma mais duradoura com estratégias que promovam mudanças no comportamento de todos os níveis de participação, começando pela massa

crítica de profissionais comprometidos com um ensino de qualidade, com a ética em pesquisa e com a promoção do respeito aos direitos humanos. A troca de dados e informações entre Academias e o tratamento desses dados por grupos de pesquisa permanentes, vinculados às instituições e cadastrados no Diretório do Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPQ), cria uma poderosa ferramenta para planejar e gestar as atividades científicas, pedagógicas e tecnológicas desenvolvidas pelas organizações.

Dentro de um sistema de ensino que cuide da formação, especialização e habilitação de militares estaduais em vários níveis de hierarquia e saber, o emprego indiscriminado dos conceitos de educação profissional, educação militar, educação policial e educação corporativa, podem confundir a proposta educacional e desacreditar programas. Cada dimensão educacional contribui em um campo específico de formação, materializando-se no projeto pedagógico. O currículo promove a mediação entre a escola e a sociedade, por meio da formação consolidada no perfil do egresso. A dimensão científica, promoverá a identificação, sistematização e a construção de novos conhecimentos, que possam fundamentar a tomada de decisão dos gestores e agregar confiança na relação da sociedade com as organizações.

Embora as limitações deste estudo não tenham permitido abordar outros temas e contextos igualmente importantes, espera-se que as reflexões propostas tenham podido contribuir com a comunidade científica de policiais militares e bombeiros militares que trabalham para promover uma educação profissional na segurança pública atingindo a finalidade proposta pela legislação nacional de não formar só profissionais para o mundo do trabalho, mas também cidadãos conscientes de seu papel social, professores e pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento humano, tecnológico e com inovações nas mais variadas áreas de saber.

REFERÊNCIAS

AFONSO, João José Rodrigues. Polícia: etimologia e evolução do conceito. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, v. 9, n. 1, p. 213-260, 2018.

ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. 3, p. 149-165, set./dez. 2001.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BARLEY, Karen Lynn. Adult learning in the workplace: a conceptualization and model of the corporate university. 1998. Dissertação (Master of Science in Adult and Continuing Education) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRANCO, Alessandra Rosa. O Perfil das universidades corporativas no Brasil. RAM. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 7, p. 99-120, 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: CN, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/L9394). Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília: CN, 2017. Disponível em: [D9057 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/D9057). Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília: CN, 2004. Disponível em: [D5154 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/D5154). Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1, de 26 de agosto de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: Imprensa Nacional. Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC/CNE/CES, 2017. Disponível em: [rces007_18 \(mec.gov.br\)](http://rces007_18(mec.gov.br)). Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 06 de abril de 2018**. Brasília: MEC/CNE/CES, 2018. Disponível em: [rces001_18 \(mec.gov.br\)](http://rces001_18(mec.gov.br)). Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Brasília: MEC/CNE/CES, 2021. Disponível em: [rcp001_21 \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº CNE/CES 945, de 09 de outubro de 2019**. Brasília: MEC/CNE/CES, 2019. Disponível em: [pces945_19 \(mec.gov.br\)](#) . Acesso em: 16 julh. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, 23 de março de 2017**. Brasília: MEC/CAPES, 2017. Disponível em: [Imprensa Nacional \(in.gov.br\)](#). Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 60, 20 de março de 2019**. Brasília: MEC/CAPES, 2019. Disponível em: [Imprensa Nacional \(in.gov.br\)](#). Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Política e Resultados (1995-2002) - A Reforma da Educação Profissional**. Brasília: SEPT/MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação Externa in loco de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação (Avaliação in loco)**. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: [Avaliação in Loco — Inep \(www.gov.br\)](#). Acesso em: 16 julh. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil**. Brasília: CNPq/MEC, 2022. Disponível em: [Plataforma Lattes - CNPq](#). Acesso em: 16 julh. 2022.

CAMILO, Juliana A. de Oliveira. Uma análise psicodinâmica das novas configurações do trabalho e do emprego na contemporaneidade. In: SANTOS, Elisabete Adami Pereira dos, Org.; CRUZ, Myrt Thânia de Souza, Org. **Gestão de pessoas no Século XXI: desafios e tendências para além de modismos**. São Paulo: Tiki Books: PUC-SP/ PIPEq, 2019.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: [Educação: um tesouro a descobrir](#) Acesso em: 16 julh. 2022.

ELIAS, Luís. Ciências Policiais e Segurança Interna: desafios e prospectiva. Lisboa: ISCPSI, 2018.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Michele Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. 16. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa et al. Dimensões da gestão escolar e suas competências. **Curitiba: Editora Positivo**, v. 1, 2009.

MARTINS, Isabel Cristina dos Santos. **Os desafios do Ensino Superior Policial- Militar no Brasil: um estudo de caso sobre currículos de Cursos de Graduação em Ciências Policiais**. 2022, 327 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

OLIVEIRA, Arão Davi; SILVA, Celeida Maria Costa de Souza. A Atuação do Estado Brasileiro nas Políticas Públicas para Educação Profissional nos Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 177-198, 2019.

PEREIRA, Vanusa Batista; DE OLIVEIRA, Josmária Lima Ribeiro; ZIVIANI, Fabrício. Educação corporativa nos tribunais de contas brasileiros. **Razão Contábil e Finanças**, v. 6, n. 2, 2015.

POIARES, Nuno Caetano Lopes de Barros. **A Ciência Policial em Portugal: o reconhecimento pela Comunidade Científica Internacional**. Lisboa: ICPOL-ISCPSI, 2021. Disponível em: [ICPOL-ISCPSI](http://www.icpol-iscpsi.org) Acesso em: 16 julh. 2022.

SANTOS, Marival Matos; TAVARES, Manuel. **Universidades Corporativas no Brasil no contexto da educação superior: o caso da Petrobras**. In: Educação Superior no Brasil: modelos e missões institucionais/Angelo Del Vecchio e José Eduardo de Oliveira Santos (organizadores). São Paulo: Casa Flutuante, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021

SILVA JÚNIOR, Azor Lopes. Ensaio sobre a luta das ciências policiais no campo científico: um estudo comparado. **Revista Susp Brasília**, v. 1, n. 1, p.

173-184, jan./jun. 2021. Disponível em: [Rev. Susp N1 P173 184.pdf \(mj.gov.br\)](#) Acesso em: 16 julh. 2022.

SCHMITZ, Egídio. F. **O homem e sua educação: fundamentos de filosofia da educação**. Porto Alegre: Sagra, 1984.

SOUZA, Josiane Fátima de. **Educação corporativa e as TICs: análise em uma grande empresa**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

TARAPANOFF, Kira. Panorama da educação corporativa no contexto internacional. In: **Educação corporativa: contribuição para a competitividade**. Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI, p. 11-84, 2004.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências**. Praia, Cabo Verde: Unicv, 2013.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Universidade corporativa: diferentes modelos de configuração. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 38, n. 4, p.373-379, out./nov./ dez. 2003.