CAROLINE COELHO CATTANEO
ELÓI MARTINS SENHORAS



EDUCAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA

Um panorama no Brasil e em Roraima

EDITORA

EDUCAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA

Um panorama no Brasil e em Roraima

EDUCAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA

Um panorama no Brasil e em Roraima

CAROLINE COELHO CATTANEO
ELÓI MARTINS SENHORAS

BOA VISTA/RR
2024

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Ca2 CATTANEO, Caroline Coelho; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Educação em Segurança Pública: Um panorama no Brasil e em Roraima. Boa Vista: Editora IOLE, 2024, 159 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-985169-2-5
https://doi.org/10.5281/zenodo.14560362

1 - Brasil. 2 - Currículo. 3 - Ensino Superior. 4 - Roraima. 5 - Segurança Pública.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III – Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2024

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 | 19
Ensino Superior em Segurança Pública no Brasil

CAPÍTULO 2 | 33
Política Educacional de Ensino Superior em Segurança Pública

CAPÍTULO 3 | 43
Teorias sobre o Currículo e a Matriz Curricular Nacional em Segurança Pública

CAPÍTULO 4 | 67
Materiais e Métodos da Pesquisa

CAPÍTULO 5 | 77
Currículo do Bacharelado em Segurança Pública da Universidade Estadual de Roraima

INDICAÇÕES CONCLUSIVAS | 133

REFERÊNCIAS | 139

SOBRE OS AUTORES | 151

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A caracterização do currículo como uma construção social dinâmica que envolve relações de poder e que repercute na realização material de objetivos específicos na sociedade contextualiza a sua relevância como campo emergente e dinâmico, em especial, no Brasil em um período de transformação contínua das dinâmicas curriculares a partir da década de 1990 devido às reformas internacionais na Educação e que acabaram refletindo em novas políticas e práticas curriculares.

É nesta conjuntura de mudanças que o curso de bacharelado em Segurança Pública da Universidade Estadual de Roraima (UERR) surgiu, como um desdobramento do curso de "Técnicas Policiais com bacharelado em Segurança Pública", criado no ano de 2001, no Instituto Superior de Segurança e Cidadania – ISSEC a partir de um modelo curricular importado do Canadá que agregava teoria e prática com o intuito de formar os policiais civis que à época ingressavam na carreira sem concurso público.

Por um lado, no contexto da realização do primeiro concurso público para a Polícia Civil de Roraima em 2003, o curso de "Técnicas Policiais com bacharelado em Segurança Pública" perdia seu objeto e passava a ser conhecido na comunidade como um curso superior rápido, ideal para habilitar candidatos a concursos de níveis superiores diversos.

Por outro lado, com a criação da UERR em 2006, o Curso de Técnicas Policiais com Bacharelado em Segurança pública migrou para a UERR com as devidas adequações curriculares, vislumbrando a formação de gestores em Segurança Pública e com disciplinas voltadas ao desenvolvimento do senso crítico (UERR, 2009).

A fundamentação para a mudança curricular tomou como premissa que o novo perfil do curso de bacharelado em Segurança Pública passaria a ter uma contribuição social mais elevada com a ampliação do público alvo na área e com a focalização no âmbito da gestão, uma vez que, as academias de polícia não formam gestores e sim policiais que, em algum momento da carreira, ocupam cargos de gestão, muitas vezes, sem o devido preparo, minimizando assim, ações de políticas públicas.

Ocorre que, sendo um curso de vanguarda, carente de diretrizes curriculares determinadas pelo Ministério de Educação (MEC), o curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR, após algumas alterações em seu projeto pedagógico nos anos de 2006 e 2008, passou a contar com um currículo genérico, elaborado com base nas diretrizes e princípios da Matriz Curricular Nacional da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) do Ministério da Justiça.

Tomando como referência o currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR como objeto de estudo, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a dinâmica curricular existente à luz de uma análise de percepção dos atores interessados em Roraima e em comparação com a Matriz Curricular Nacional e com o perfil dos currículos dos 36 outros cursos existentes no Brasil, sendo 12 de ensino a distância, presentes nacionalmente em diferentes estados, e, 24 deles de ensino presencial, localizados em 13 estados (MEC, 2015).

Para a abordagem do currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR, o presente projeto de pesquisa traz, tanto, uma microanálise do estudo particular do currículo inserido em seu contexto local e regional, quanto, uma macroanálise comparativa à luz das tendências existentes nos currículos de outros cursos que são assimetricamente distribuídas no país.

A pesquisa toma como pressuposto que a educação é uma atividade política (FREIRE, 2001) e que o campo de estudos sobre currículo apresenta crescente relevância empírica para materializar transformações, razão pela qual a identificação do currículo da UERR como objeto de estudo representa uma oportunidade para se contribuir na avaliação e ajuste do Plano Político Pedagógico (PPP) findando melhorar a formação do profissional da área de segurança e corroborando para a ultrapassagem de um paradigma de repressão em detrimento da prevenção.

O presente livro parte da preocupação de investigar o currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública da Universidade Estadual de Roraima (UERR) fundamentando suas diretrizes em três justificativas complementares que levam em consideração os níveis de abstração e de concretude por meio das óticas científica, social e individual.

A *justificativa científica* para o desenvolvimento da presente pesquisa reside na lacuna existente em análises empíricas sobre currículo no Brasil, razão pela qual o estudo de caso proposto vem corroborar com este campo de estudo com crescente visibilidade teórica (MOREIRA, 2011), e, em especial, com a área de concentração em estudos curriculares do Programa de Mestrado em Educação da UERR.

Em um momento de transformação internacional das políticas e práticas curriculares no Ensino Superior a partir da década de 1990 sob a influência do Tratado de Bolonha e das agendas de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco, o estudo de caso possui relevância científica por trazer um balanço sobre a eficiência das novas diretrizes curriculares, com enfoque de especialização profissional baseada no desenvolvimento de competências.

A *justificativa fenomenológica* da pesquisa está fundamentada na emergência de cursos de vanguarda no ensino superior na área de Segurança Pública, dada a preocupante centralidade negativa do fenômeno da insegurança no dia-a-dia dos cidadãos e na própria agenda pública brasileira, razão pela qual a análise dos currículos dos novos cursos torna-se importante para ver o grau de resposta dos mesmos em relação às demandas sociais.

Com cerca de 350 egressos, o curso de Segurança Pública do sistema ISSeC/UERR, iniciado no ano de 2002 com Instituto Superior de Segurança e Cidadania (ISSeC), e, posteriormente incorporado à nascente Universidade Estadual de Roraima (UERR) em 2005, faz-se necessário investigar o perfil de adequação do currículo do curso à formação profissional dos agentes de segurança pública e às exigências sociais.

A *justificativa profissional/pessoal* para o desenvolvimento da pesquisa reside na agendas de estudos educacionais do autor e no papel participante da autora como membro da Comissão Nacional de Educação Jurídica, bem como professora e duas vezes coordenadora do curso de bacharelado em Segurança Pública na UERR, principalmente no atual contexto de busca de adequação contínua do currículo presente no Plano Político Pedagógico (PPP) por parte da comunidade acadêmica de professores e alunos.

É neste contexto de melhoria contínua da gestão curricular, com base na visão sistêmica do método PDCA (*Plan*; *Do*; *Check*; *Act*) - o qual propõe etapas cíclicas de planejamento, execução, avaliação e ajuste (FAVA, 2014) - que o colegiado do curso de bacharelado em Segurança Pública se encontra, ao completar um ciclo, em que as etapas de Planejamento e a Execução do PPP já estão completas, restando as etapas de avaliação e ajuste para o início de um novo ciclo.

Com base nestas três justificativas, a pesquisa se propõe a estudar conceitos e concepções acerca do currículo, analisando os modelos de currículos adotados em outras universidades e a própria Matriz Curricular Nacional fornecida pelo Ministério da Justiça, a fim de poder subsidiar uma concepção crítica às etapas de avaliação e ajuste do currículo em Segurança Pública da UERR.

O presente estudo possui sua problemática refletida no seguinte questionamento: O currículo de curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR atende às necessidades dos alunos e profissionais da área e em consonância com o perfil de outros cursos de Segurança Pública no país e/ou com a Matriz Curricular Nacional estabelecida pelo Ministério de Justiça?

Para responder a tal problema, a pesquisa toma como referência duas *hipóteses* (H1, caracterizada como independente) e (H2, identificada como dependente da primeira hipótese) que são complementares para a conformação da tese a ser defendida e que fundamenta o objetivo geral e os objetivos específicos.

A hipótese 1 (variável independente) é identificada pelos marcos teórico-normativos dos capítulos 1 e 2 e pode ser sintetizada na seguinte afirmação: A ausência de diretrizes curriculares por parte do MEC para os cursos de Segurança Pública repercutem em uma matriz frouxa proposta pelo Ministério da Justiça e sem capacidade de harmonização curricular no país.

A hipótese 2 (variável dependente) é identificada pelos marcos empíricos da análise do currículo em Segurança Pública da UERR e pode ser sintetizado na asserção: O currículo da UERR atende a princípios e eixos norteadores da Matriz Curricular Nacional e baixa convergência com outros currículos de cursos da área, porém, não responde adequadamente às necessidades profissionais locais no estado de Roraima, dado o nível de avaliação e percepção dos atores da área.

A conjugação da hipótese 1 e da hipótese 2 fundamentam a tese de que o currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública incorre em disfuncionalidades que são sistêmicas no plano nacional, advindas de um novo paradigma educacional da agenda federal, baseado nas teorias do gerencialismo e da harmonização curricular por meio do desenvolvimento de competências, as quais introduzem uma nova concepção ideológica nos currículos, porém, sem recursos correspondentes para sua materialidade nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O presente livro foi estruturado em três capítulos, incluídas as seções de introdução, materiais e métodos de pesquisa, e conclusão, os quais apresentam uma lógica de encadeamento sequencial que se inicia com um capítulo de contextualização temática e teórica, passando por uma caracterização metodológica da pesquisa, até se chegar ao capítulo de análise e resultados do estudo de caso.

No primeiro capítulo, "Ensino Superior em Segurança Pública no Brasil", o texto explora inicialmente a lógica de estruturação dos currículos no Brasil a fim de subsidiar o mapeamento de todos os cursos de ensino superior na área de Segurança Pública, tanto, de graduação nas modalidades de bacharelados, tecnológicos e sequenciais, quanto, de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*.

No segundo capítulo, "Política Educacional de Ensino Superior em Segurança Pública", o texto apresenta o surgimento de uma política educacional para cursos de graduação e pós-graduação e de uma Matriz Curricular Nacional, caracterizada como a pedra de toque para estabelecer uma agenda de s*oft power* educacional por parte do Ministério da Justiça a fim de avançar na consolidação do paradigma doutrinário de Segurança Cidadã nas décadas sequenciais à redemocratização brasileira.

No terceiro capítulo, "Teorias sobre Currículo e a Matriz Curricular Nacional em Segurança Pública", os três principais paradigmas científicos sobre currículo – tradicional, crítico e pós-moderno são apresentados a fim de subsidiar a análise das características da Matriz Curricular Nacional em termos de desenho curricular sistêmico racional, harmonizado e tradicionalista, embora, aberto a espaços de discrionaridade relativa quanto à socioconstrução de agendas curriculares adaptadas às necessidades locais.

No quarto capítulo, "Materiais e Métodos de pesquisa", o livro faz a passagem das premissas menores, fundamentadas em discussões teóricas, históricas e normativas dos três primeiros capítulos, em direção à construção das premissas maiores de natureza empírica, presentes no estudo de caso do currículo do bacharelado em Segurança Pública da UERR, por intermédio desta seção específica de caracterização metodológica e do roteiro da pesquisa.

No quinto capítulo, "Estudo sobre o currículo do bacharelado em Segurança Pública da Universidade Estadual de Roraima", a obra desenvolve, tanto, uma análise intra-institucional do currículo ampliado do curso de Segurança Pública da UERR por meio da análise de percepção de quatro *stakeholders* presentes na comunidade epistêmica, quanto, uma análise inter-institucional por meio de uma abordagem comparativa à luz da de diferentes grades curriculares e da própria Matriz Curricular Nacional.

Por fim, últimas consideração foram tecidas à guisa de conclusão findando, tanto, sintetizar os principais conceitos e debates desenvolvidos ao longo o livro, quanto, apontar sugestões para eventuais outras pesquisas sobre a temática e recomendações propositivas no processo de construção do currículo do bacharelado em Segurança Pública da UERR.

CAPÍTULO 1

Ensino Superior em Segurança Pública no Brasil

ENSINO SUPERIOR EM SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

A nova agenda educacional e curricular implementada no país a partir da década de 1990 é conformada pela influência de reformas de um Estado Logístico em aderência às agendas internacionais construídas e difundidas por organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), visando uma harmonização curricular à luz de experiências prévias fornecidas por países desenvolvidos, como a Espanha, que serviu de referência para a modelagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em razão da comissão de especialistas nomeada para a sua formulação ser predominantemente estrangeira (PINAR, 2011).

Findando diminuir a fragmentação curricular existente no país, o surgimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxe o conceito de temas transversais cuja função é articular um pretenso "currículo nacional" a partir de uma agenda internacional promovida pela UNESCO com a criação de um currículo nacional na Espanha, o qual fora muito bem aceito em razão dos investimentos realizados articulação curricular nacional, em contraposição ao Brasil, onde surgiram sistemáticas críticas, dado o novo discurso, sem correspondente materialidade orçamentária para as escolas.

Derivando-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a normatização de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) surge no país para definir estritamente os moldes curriculares para cada um dos cursos existentes no país, conforme os níveis de Educação Básica e Superior, o que repercute no estabelecimento de diretrizes gerais para a formação política dos Projetos Pedagógicos pelas instituições de ensino, os quais orientam a ação docente, discente e de gestores, e, por conseguinte, balizam a estruturação dos

Currículos por meio da definição de ementas, conteúdos, cargas horárias e estratégias de ensino-aprendizagem específica a cada uma das disciplinas que compõem um curso.

Figura 1 - Lógica de estruturação dos currículos no Brasil



Fonte: Elaboração própria.

A lógica de construção dos currículos nas instituições educacionais brasileiras obedece um padrão exógeno, cujo sentido de fora para dentro se caracteriza por uma política educacional verticalizada (*top down*) que previamente define a forma dos PCN e estabelece os conteúdos curriculares mínimos existentes nas DCN e que vão ser incorporados nos projetos pedagógicos e por conseguinte nos currículos presentes nas disciplinas de um curso.

Embora ainda não existam para todos os perfis de cursos de ensino superior no Brasil, muitos deles tomam como referência as DCN de outros na maioria das vezes, embora, existam situações específicas, como de cursos de Segurança Pública em que são utilizadas as genéricas DCN de cursos superiores tecnológicos (BRASIL, 2002), conjugadas à uma específica Matriz Curricular Nacional (MCN), construída e atualizada pelo Ministério da Justiça

(MJ), a fim de preencher a lacuna existente de um DCN próprio para a área.

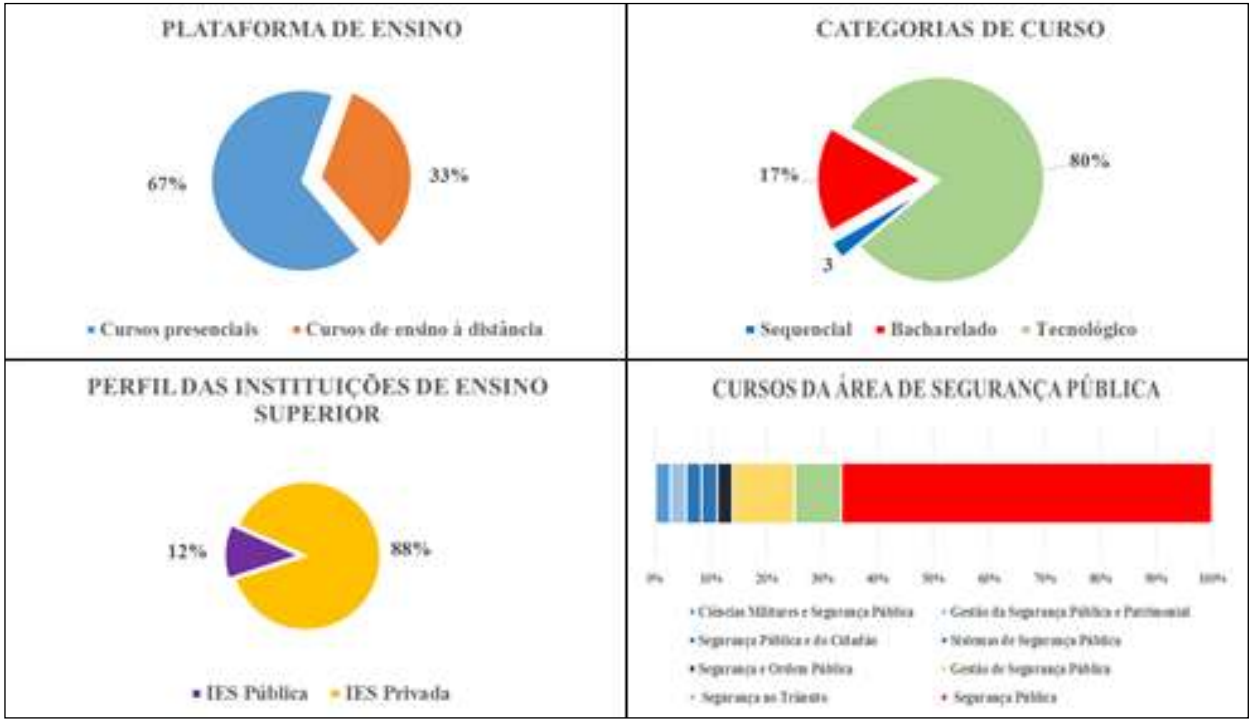
CURSOS DE BACHARELADO, TECNOLÓGICOS E SEQUENCIAIS

O surgimento de cursos de ensino superior na área de Segurança Pública acontece em um contexto posterior à consolidação de reformas na Administração Pública de um enfoque burocrático em direção a uma perspectiva gerencial, no qual as políticas de educação e segurança se circunscreveram em razão da constituição de novas agendas baseadas em metas de input e output e no compartilhamento de responsabilidades entre atores estatais e não estatais, dado o novo contexto democrático do país.

Reflexiva à nova agenda de um Estado Logístico pendular entre o neoliberalismo e o neodesenvolvimentismo, caracterizada pelas tendências de maior ou menor graus de intervencionismo estatal combinadas a momentos de promoção do liberalismo (CERVO, 2008), os 36 cursos na área de Segurança Pública convergem junto a outros novos cursos como instrumentos de expansão das Instituições Privadas de Ensino Superior em contraposição ao baixo ritmo de crescimento de Instituições Públicas de Ensino Superior, o que repercute na criação em novas categorias de cursos com distintas nomenclaturas e diferentes plataformas de ensino (SENHORAS *et al*., 2006).

Observa-se na realidade dos cursos de graduação na área de Segurança Pública que praticamente 70% são identificados pelo conceito básico de Segurança Pública em um contexto em que os 30% restantes possuem nomes sugestivos dos enfoques profissionais na área gerencial, de segurança no trânsito ou enfoques adicionais em ciências militares (gráfico 1A).

Gráfico 1 – Quadros temáticos sobre cursos de segurança pública no Brasil



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: E-MEC (2015).

O perfil das faculdades e universidades que passam a oferecer cursos em Segurança Pública a partir da década de 2000 foi caracterizado por meio de uma análise estrutural do ensino superior que identificou uma alta concentração de 88% na oferta de cursos por parte do setor privado em contraposição a apenas 12% da participação do setor público (gráfico 1B).

Embora o percentual de cursos oferecidos na modalidade presencial represente 66 % terço do total (gráfico 1C), o número de alunos atendidos pela modalidade de ensino à distância é muito superior dada a capilaridade existente das IES privadas em distintos estados da federação, quadro este preocupante dada alta volatilidade no setor privado que acaba muitas vezes fechando cursos em razão da baixa demanda, conforme pode ser identificado pela consulta nos sítios eletrônicos.

Os cursos criados por IES do setor privado conduziram à conformação de uma concentração na oferta de cursos de rápida duração, entre 2 e 3 três anos, pois conforme o gráfico 1D, 80% são cursos tecnológicos de educação profissional que possibilitam o estudante a continuar, posteriormente, estudos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) e 3% são cursos sequenciais de ensino superior que não possibilitam o profissional ingressar em estudos de pós-graduação stricto sensu.

A via rápida para a formação de quadros por de cursos de graduação tecnológica em Segurança Pública, Serviços Penais e Segurança do Trânsito, ao ser ratificada pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2010) demonstrou efetividade no avanço de uma política educacional em Segurança Pública sob o prisma quantitativo, com o aumento da oferta de cursos de ensino superior na área, embora, com baixo grau de eficiência e eficácia em razão das críticas existentes em termos de qualidade e inserção profissional no mercado de trabalho o que se materializa em

termos de sazonalidade na oferta ou mesmo fechamento prematuro de cursos.

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

O surgimento de iniciativas de pós-graduação lato sensu em Segurança Pública para capacitar profissionais na área acontece em um contexto promovido pela conformação Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP) no ano de 2005, o que repercutiu na definição de recursos orçamentários por parte da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) do Ministério da Justiça para a promoção de parcerias com as IES responsáveis pelo desenho e oferta dos cursos de especialização.

A iniciativa do Ministério da Justiça promover a educação continuada, na modalidade presencial, para qualificar profissionais da área de Segurança Pública teve como projeto piloto parceria instituída com a Universidade Federal da Bahia no ano de 2005, e, nos anos seguintes por meio a criação de distintos cursos de pós-graduação lato sensu que viessem ao encontro da Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública (BRASIL, 2003).

Desde o surgimento da RENAESP em 2005, houve uma rápida difusão em todos os estados brasileiros, incluído o Distrito Federal, de cursos de pós-graduação lato sensu em áreas temáticas de Segurança Pública, em apenas uma década, haja vista que houve a estruturação de três pressupostos complementares, os quais se materializaram na parceria entre o Ministério de Justiça e IES:

> (i) visando implementar projeto de educação para os profissionais da segurança pública, aquele Ministério criou, em 2005, a Rede Nacional de Altos Estudos em

> Segurança Pública (RENAESP), com o escopo de qualificar tais profissionais por meio do acesso a cursos de pós-graduação lato sensu em temáticas da segurança pública; (ii) a viabilidade do projeto tem sido possível graças às parcerias estabelecidas com instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todo o país; (iii) o modelo de ato negocial adotado por aquele órgão, para estabelecer o trabalho conjunto, foi o credenciamento e a posterior contratação das IES credenciadas (BRASIL, 2012a, p. 01).

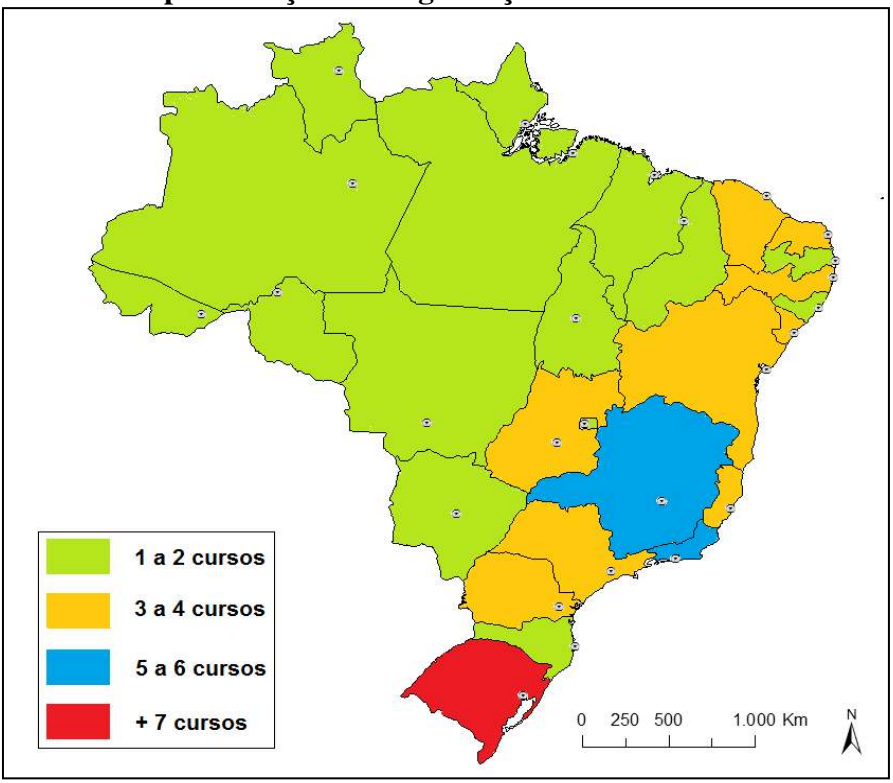
No ano de 2006, considerado o primeiro ciclo de ensino, houve o credenciamento e contratação de 22 cursos de especialização ministrados por distintas instituições educacionais no país, findando construir saberes e competências para um público total de 880 alunos que possuíam diploma de nível superior e /ou que eram servidores da área de segurança pública beneficiados com bolsas de estudo em cada curso (BUENOS AYRES, 2009).

No ano de 2015, uma década após o início dos primeiros cursos de pós-graduação lato sensu em temáticas de Segurança Pública, 73 IES contribuíram, oriundas de todos os estados do país, estiveram vinculadas à RENAESP contribuindo para o desenvolvimento de capital humano e formação de competências profissionais e de pesquisa, o que repercutiu na realização de 186 edições de cursos para um público de 7.440 alunos (BRASIL, 2015a).

Quanto ao perfil dos alunos, os cursos de especialização em temáticas de Segurança Pública, apresentam especificidades e significativas distinções entre si, tal como a variação de menor ou maior presença de vagas para representantes da sociedade civil e profissionais de outras áreas, embora se observe, com base nas diretrizes da RENAESP, que existe um perfil concentrado de alunos

policiais, normalmente, representando metade das vagas (COSTA, 2010).

Mapa 1 – Distribuição numérica de cursos de especialização em Segurança Pública no Brasil



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: BRASIL (2015b).

Quanto ao perfil das instituições educacionais, destaca-se uma forte concentração de instituições de ensino superior de natureza privada e comunitária (64%), presentes, tanto, em capitais,

quanto, em cidades médias, tal como observado na capilaridade existente no Rio Grande do Sul, em contraposição às instituições federais (29%) e instituições estaduais (7%) que estão presentes essencialmente nas capitais de estado.

Embora tenha surgido um sistema nacional de cursos de pós-graduação lato sensu em temáticas de Segurança Pública, financiado e coordenado pelo Ministério da Justiça, observa-se que regionalmente existiram assimetrias, dado a menor participação percentual dos estados das regiões Norte (15%) e Centro-Oeste (11%) em relação à concentração nas regiões Sul (19%), Sudeste (25%) e Nordeste (30%) em um total de 73 IES que ofertam bianualmente cursos de especialização em capitais de estado e em relevantes cidades médias.

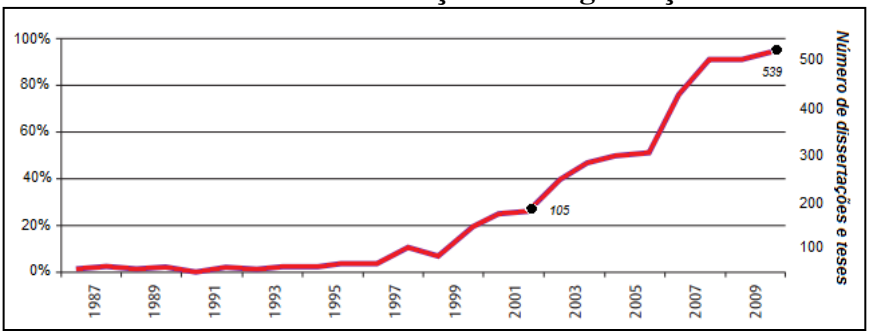
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

A implantação de cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil apresenta um boom de expansão a partir do início da década de 2010 em razão dos desdobramentos funcionais de cursos de pós-graduação lato sensu em Segurança Pública construídos ao longo dos anos 2000 no âmbito da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP), promovida pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) do Ministério de Justiça em articulação com IES e organismos estaduais de Segurança Pública.

De um lado, compreendido como fruto indireto de uma crescente evolução de pesquisas de mestrado e doutorado com a área de Segurança Pública, a formação de uma agenda de criação de cursos de mestrado profissional em Segurança Pública a partir dos anos de 2011 e 2012 reflete um contexto de maior preocupação das

IES com o ambiente de violência e insegurança no país, haja vista que entre 1987 e 2010, 644 pesquisas haviam sido financiadas pela CAPES e CNPq, estando a concentração da produção acadêmica ligada ao período entre 2003 e 2010, com 539 dissertações e teses.

Gráfico 2 - Teses e dissertações em Segurança Pública



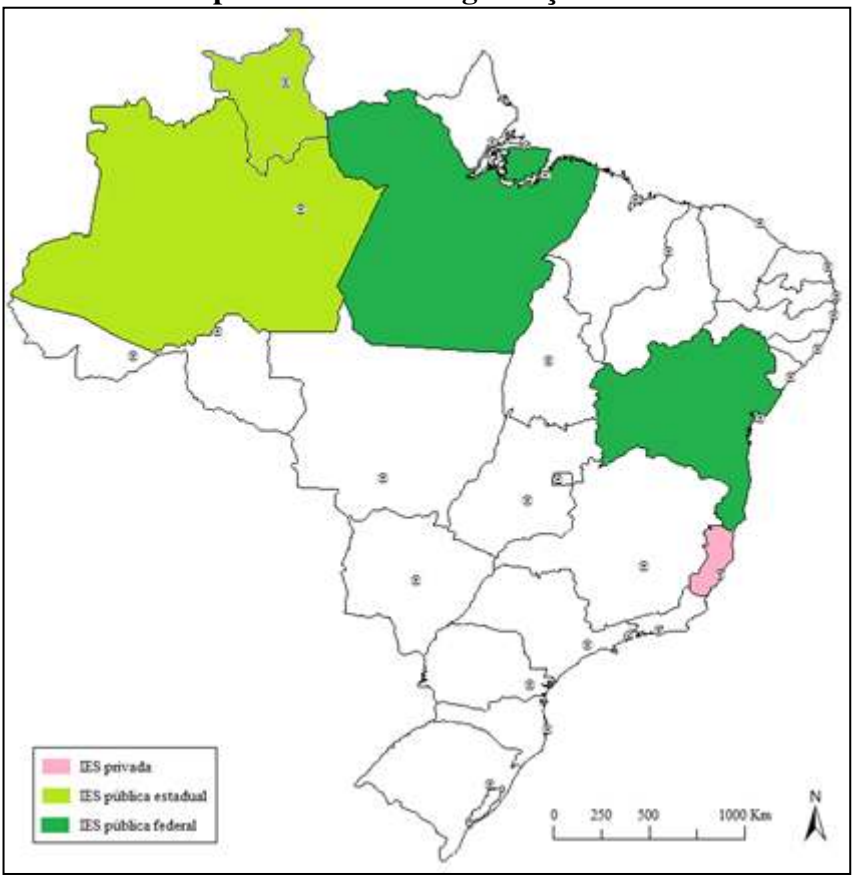
Fonte: MIRANDA (2012). Reelaboração própria com base em dados.

De outro lado, interpretado como fruto direto de um efeito de *spill-over* produzido pela difusão da Matriz Curricular Nacional para formação em Segurança Pública (2003) e pela maturação de cursos de especialização em Segurança Pública no Brasil pela RENASP (2005), o surgimento de quatro cursos de mestrado profissional no país se caracterizou a partir do biênio 2011-2012, como uma iniciativa conduzida essencialmente por IES do setor público federal que contavam isoladamente ou em parceria com quadros mínimos de professores doutores na área, o que possibilitou o credenciamento por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Embora a temática de Segurança Pública seja trabalhada tradicionalmente de modo derivado pelos campos de Ciências Jurídicas e Ciências Políticas, por sua vez a presença de cursos de

pós-graduação *stricto sensu* em Segurança Pública é altamente rarefeita no país, obedecendo lógicas próprias de formação, seja em 1 única IES privada, ou em 4 IES públicas, sendo 2 delas estaduais e 2 federais (mapa 2).

Mapa 2 – Distribuição regional de cursos de mestrado profissional em Segurança Pública no Brasil



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: CAPES (2015).

Considerando a necessidade de se avançar o ciclo das políticas de Segurança Pública no Brasil em termos de elaboração, implementação e avaliação, os cursos de mestrado profissional em Segurança Pública surgiram para não apenas qualificar ainda mais os recursos humanos da área, mas principalmente, produzir novas informações e conhecimentos por meio de pesquisas com uma visão interdisciplinar, conforme previsto na MCN, razão, pela qual 100% dos cursos são da grande área de Ciências Humanas e da área interdisciplinar.

Após a conformação de uma massa crítica de profissionais qualificados ao longo de dez anos do ciclo educativo de fomento a cursos de *pós-graduação lato sensu* e de estímulo à conformação de cursos tecnológicos e de extensão na área de Segurança Pública, observou-se que o início de um novo ciclo educativo por meio da criação dos 4 primeiros cursos de mestrado profissional nos anos de 2011 e 2012 ainda se caracteriza como um passo tímido, cuja maturação e difusão vai se caracterizar mais lenta em razão dos rígidos critérios de criação e credenciamento por parte da CAPES, principalmente, quando se pensa eventuais novos cursos nas modalidades de mestrado acadêmico e doutorado.

CAPÍTULO 2

Política Educacional de Ensino Superior em Segurança Pública

POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR EM SEGURANÇA PÚBLICA

A nova doutrina em Segurança Pública construída gradativamente desde a década de 1990 até o período atual, manifesta iniciativas incrementais que foram materializadas pelo Ministério da Justiça (MJ) em um contexto de crescente difusão de uma agenda internacional construída pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) à luz do conceito de segurança cidadã e de exemplos de políticas desenvolvidas em países europeus e Canadá, os quais muito rapidamente foram implementados com eficiência na América Latina, nos casos do Chile e Colômbia (SOUZA; COMPANS, 2009).

A mudança ideológica do paradigma de segurança pública na década de 1990 refletiu um contexto de grave crise dos instrumentos e discursos do pelo aparato repressivo-punitivo nos anos 1980, haja vista o crescente aumento do crime e da violência, bem como, as mudanças existentes na realidade socioeconômica brasileira em relação à agenda da Política de Estado sobre Segurança Pública consolidada no período do regime militar desde a década de 1960.

Esta mudança de paradigma na segurança pública de um padrão repressivo, presente na doutrina da segurança nacional, em direção a um padrão de doutrina de segurança cidadã, caracterizado pelos conceitos de prevenção e integração comunitária, reflete novos marcos conceituais e ideológicos que expressam a multidimensionalidade da segurança e a proposição de desenhar novas estratégias de combate do estado de inseguridade com base

em um sistema de governança que envolva atores estatais e não estatais.

As mudanças na concepção ideológica da agenda de Segurança Pública no Brasil e o próprio surgimento de uma Política Educacional em Segurança para cursos de graduação e pós-graduação podem melhor ser compreendidos a partir da identificação de dois marcos de periodização da política de segurança pública nacional entre os regimes militar e democrático, os quais apresentam simultaneamente características de ruptura coadunadas a rugosidades de continuidades dos momentos anteriores.

Em um primeiro momento, entre os anos de 1964 e 1985, o regime militar construiu uma agenda de segurança pública que se caracterizou pela doutrina da segurança nacional e a difusão material de um aparato repressivo e autoritário que funcionava sob um padrão verticalizado de comando, sem participação ou controle social, o que perdurou, mesmo depois da Constituição democrática de 1988, caracterizando-se como período tampão na segurança pública, os governos Sarney, Collor e Itamar, dadas as características conservadoras vinculadas ao status quo (FROTA et al., 2014).

Em um segundo momento, entre os anos finais da década de 1990 até os dias atuais, tem surgido de maneira incremental os instrumentos para a constituição do novo paradigma de segurança sob o comando da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) no contexto de formação do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), ligada ao Ministério da Justiça (MJ), durante os governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Lula da Silva e Dilma Rousseff, identificado pela doutrina de segurança cidadã que se caracteriza pelo enfoque democrático nos conceitos prevenção, controle, participação, resolução pacífica de conflitos, integração comunitária e cultura cidadã (MESQUITA NETO, 2006; LIMA; GODINHO; PAULA, 2014).

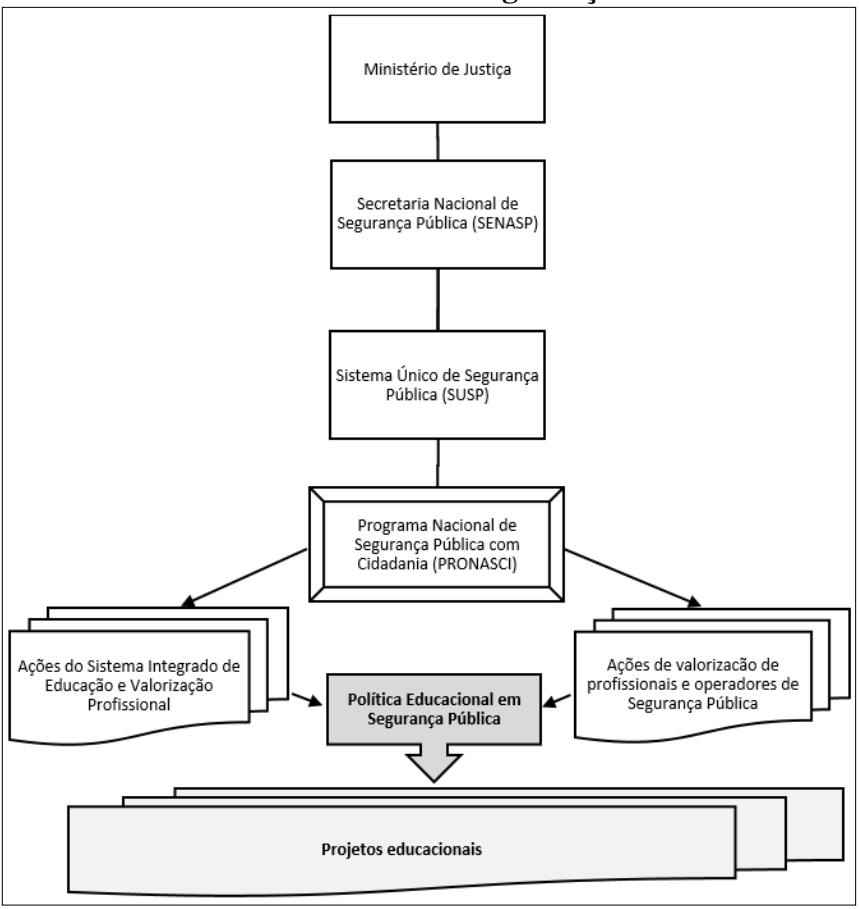
É justamente no paradigma da segurança cidadã que o Ministério da Justiça por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) com o objetivo de articular diferentes ações isoladas até então entre os entes federativos, o que repercutiu na formação do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) com uma agenda composta da participação de atores estatais e não estatais, conforme observado na figura 2.

O PRONASCI é a principal peça de toque de materialização do paradigma de segurança cidadã, ao contar com uma ampla gama de programas que implementam a Política Nacional de Segurança Pública, inclusive programas educacionais que compõem a Política Educacional em Segurança Pública, a qual conta com dois eixos orçamentários de ações: a) Ações exógenas do Sistema Integrado de Educação e Valorização Profissional; e, b) Ações endógenas de valorização de profissionais de segurança pública.

A partir da década de 2000, o Ministério da Justiça construiu uma agenda política de conteúdo educacional para profissionais da área de Segurança Pública, por meio Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), com a finalidade de promover aumento de qualificação no contexto da doutrina de segurança cidade e de valorização profissional por meio de diferentes iniciativas educacionais.

A Política Educacional em Segurança Pública promovida pelo Ministério de Justiça é compreendida em sua estrutura por meio 1 programa discursivo (PRONASCI) que se manifesta monetariamente por meio de 2 ações orçamentárias que se materializam em diferentes programas de educação, qualificação e valorização profissional, as quais são implementadas por 11 projetos educacionais.

Figura 2 - Organograma funcional da Política Educacional em Segurança Pública

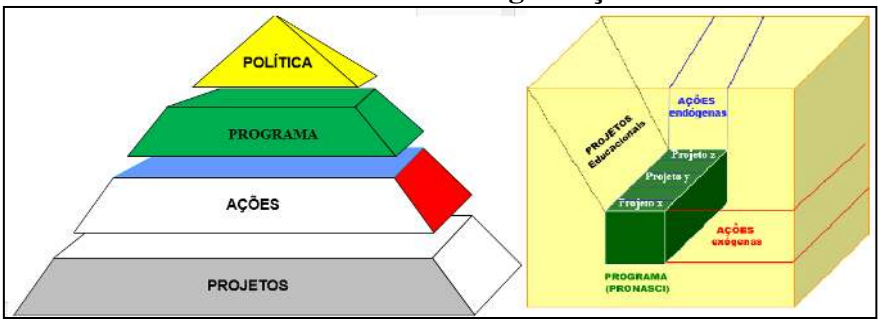


Fonte: Elaboração própria. Baseada em dados do Ministério da Justiça (MJ, 2015).

Entre os 11 projetos educacionais, 2 deles se destacam por se caracterizarem como o núcleo duro da Política Educacional em Segurança Públicas, uma vez que foram as primeiras iniciativas da SENASP/MJ nos anos de 2003 e 2005, repercutindo em todos os

outros 9 projetos educacionais que direta ou indiretamente focalizam na construção de agendas de educação, qualificação e profissionalização (quadro 1).

Figura 3 - Componentes da Política Educacional em Segurança Pública



Fonte: Elaboração própria.

Os dois projetos educacionais centrais para a construção da atual Política de Educação em Segurança Pública surgem, respectivamente, no ano de 2003, com a definição de uma *Matriz Curricular Nacional para Formação em Segurança Pública (MCN)*, bem como em 2005, quando há a conformação da *Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP)*.

> A qualificação e a formação permanentes de profissionais de segurança pública contam, hoje, com a Matriz Curricular Nacional para Formação em Segurança Pública, um referencial teórico-metodológico que orienta as atividades formativas da área de segurança pública, como também com a Rede de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP), que subsidia os esforços das instituições de ensino superior na implementação de um projeto de educação continuada e por meio da educação a distância. (BRASIL, 2009, p. 27).

Quadro 1 - Programas que compõem a Política Educacional em Segurança Pública

	Matriz Curricular Nacional (MCN)
	A finalidade do projeto é uma referência pedagógica e metodológica reconhecida pelas instituições de ensino de segurança pública (Polícias Militares e Civis e Bombeiros Militares) para dar suporte ao planejamento de suas ações no que tange a formação e capacitação de seus profissionais, independentemente do nível ou modalidade de ensino. Este documento é considerado uma ferramenta de gestão educacional e pedagógica, com ideias e sugestões que estimulam o raciocínio estratégico-político e didático-educacional necessários à reflexão e ao desenvolvimento das ações formativas na área de Segurança Pública.
2003	*Formação e Capacitação de Guardas Municipais*
	O foco é capacitar profissionais da Guarda Municipal para atuação voltada à prevenção da violência e promoção de uma cultura de paz, por meio de um compromisso com a cidadania. As propostas de cursos de formação ou capacitação estão articuladas, tanto, com a Matriz Curricular Nacional para a Formação de Guardas Municipais, de acordo com as competências locais, quanto, com as diretrizes de cada eixo temático do Sistema Único de Segurança Pública(SUSP).
	Trilha do Educador: Curso de Formação de Formadores
	Oferecido nas modalidades de ensino à distância (EAD) e presencial, o projeto objetiva formar um corpo de profissionais pedagogicamente capacitados para desenvolverem uma série de habilidades que proporcionem à luz da Matriz Curricular Nacional em Segurança Pública a elaboração de mapa de competências, objetivos institucionais, plano de curso a ser ofertado nos estados da federação (tutores multiplicadores via EAD); bem como plano de aulas (docentes).
2004	*Centro Regional de Treinamento em Segurança Pública (TREINASP)*
	O objetivo do projeto é desenvolver um polo de referência, tanto, com ações de ensino caracterizadas pela formação continuada destinadas aos docentes e dirigentes das organizações da área de segurança pública, quanto, com ações de pesquisa aplicadas aos processos de gestão e de ensino-aprendizagem na área, bem como à orientação de processos de diagnóstico e planejamento das ações gerenciais que permitam a troca de experiências e a difusão de boas práticas.
	Rede Nacional de Educação a Distância para Segurança Pública (Rede EAD)
	Focalizado no público-alvo de Policiais Militares, Civis, Federais e Rodoviários Federais, Bombeiros, Guardas Municipais e Agentes Penitenciários, o objetivo do projeto é viabilizar o acesso dos profissionais de todas as instituições de segurança pública do país à formação continuada, independentemente das limitações sociais e geográficas existentes com o propósito de transformar o modo de fazer Segurança Pública. Todos os cursos promovidos pela Rede EAD estão pautados na Matriz Curricular Nacional, nos princípios da Andropedagogia e nas teorias que enfocam o processo de construção do conhecimento.
	Jornada Formativa de Direitos Humano
	A Jornada Formativa de Direitos Humanos tem o foco mobilizador e motivacional em direitos humanos e em cultura de paz aos operadores da segurança pública estaduais e municipais (Policiais Estaduais e Bombeiros Militares, Guardas Civis, Agentes Penitenciários.), de forma a trabalharem esses conceitos de maneira satisfatória, capacitando assim diversos agentes multiplicadores sobre tais assuntos A capacitação recebida pelos operadores da segurança é mais uma iniciativa do Governo para a manutenção e consolidação da democracia.
	Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública Educação a Distância para Segurança Pública (RENAESP)
	A finalidade é promover a educação permanente por meio de parceria com instituições de ensino superior que promovam cursos de pós-graduação na área de segurança pública, tomando como referência propostas pedagógicas que dialoguem com os princípios norteadores da Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área Segurança Pública. Entre os objetivos específicos estão previstos: 1) Fortalecer a cultura de segurança pública; 2) Incentivar pesquisas empíricas; 3) Propiciar a interação entre profissionais da segurança públicas com a academia, bem como atores da sociedade civil.
2005	*Gestão de Convênios*
	Tendo como público alvo gestores contratuais, objetivo geral do projeto educacional é diminuir a incidência de reiterados erros, a devolução de solicitações, recursos ou inconsistências, bem como acompanhar e controlar a gestão de recursos federais repassados aos Estados por meio de convênios, para o custeio de capacitação dos operadores de Segurança Pública e reaparelhamento das Academias das instituições de Segurança Pública para Estados, Municípios e Distrito Federal.
2007	*Editais de projetos de pesquisa*
	O objetivo dos projetos realizados no formato de editais de pesquisa em 2003 (Programa de Pesquisas Aplicadas) e em anos posteriores, "Pensando o Direito" (2007 ao 2015), "Pensando a Segurança Pública" (2011, 2012 e 2014) e "Prêmio Nacional de Monografia em Segurança Pública" (2009) foi estimular pesquisas acadêmicas focadas na área de segurança com cidadania; fomentar a reflexão crítica e o desenvolvimento e a socialização de pesquisas científicas.
2010	*Selo RENAESP*
	O objetivo do projeto é que Instituições de Ensino Superior (IES) e de Ensino em Segurança Pública (IESP) que oferecem cursos de especialização em Segurança Pública possam receber um selo de reconhecimento do Ministério da Justiça, a fim de se prestigiar e disseminar boas práticas de ensino no país, caso contribuam com conteúdo e metodologias inovadoras em consonância com os princípios da Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública, ou, ainda, que caso subsidiem o processo de pensar e fazer segurança pública no país,
	Programa de Construção de Padrões de Qualidade – PCPQ
	Tem por propósito o aperfeiçoamento da qualidade do ensino e vincula-se a necessidade de transformação do ambiente de formação profissional a partir da ênfase da qualidade nos processos de gestão, de planejamento e execução dos projetos das Instituições de Ensino de Segurança Pública (IESP), ao projetar a construção de padrões de qualidade para a Polícia Militar, Bombeiro Militar e Polícia Civil que possibilitem as Academias autoconhecimento, organização administrativo-pedagógica, melhoria da infraestrutura, ampliação da excelência das ações educativas.

Fonte: Organização própria. Baseada em dados de: BRASIL (2010) e MJ (2015).

De um lado, a MCN é caracterizada como um documento referencial que define as diretrizes curriculares para cursos educacionais no campo de Segurança Pública, o qual foi construído a partir de uma política verticalizada (*top-down*) que tomou como referência inicialmente a *Classificação Brasileira de Ocupações* (BRASIL, 2002), como fonte de descrição das competências e características da atividade de segurança pública, o que foi atualizado pela realização da pesquisa *Profissiografia e mapeamento de competências dos cargos de base de operadores* (BRASIL, 2012).

De outro lado, a RENAESP, considerada a 4ª melhor iniciativa de inovação em gestão pública federal no 14º concurso de *benchmarking* promovido no ano pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP, 2009), tem como objetivo fortalecer parcerias com IES que promovam a qualificação e o aperfeiçoamento de um público alvo de profissionais de segurança pública, como policiais federais, rodoviários federais, civis, militares, agentes penitenciários, peritos criminais e guardas municipais, bem como, de outros profissionais interessados e atuantes nesta área.

Com base nestes dois projetos educacionais, MCN e RENAESP, surgiram outros 9 subprojetos derivados, embora, complementares e articulados aos primeiros, os quais tiveram a finalidade de subsidiar a difusão de uma educação e cultura em segurança pública à luz de maiores recursos orçamentários e do conceito de segurança cidadã implementado pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), conforme se pode observar no quadro 1.

CAPÍTULO 3

Teorias sobre o Currículo e a
Matriz Curricular Nacional em Segurança Pública

TEORIAS SOBRE O CURRÍCULO E A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL EM SEGURANÇA PÚBLICA

A produção científica do conhecimento sobre currículo é visualizada pela amplitude e complexidade que adquiriu ao longo do tempo, razão pela qual pode ser compreendida por uma fundamentação em diferentes vertentes analíticas que são sistematizadas por um tripé de paradigmas científicos, sendo eles identificados pelas visões conhecidas na literatura especializada como tradicional, crítica e pós-moderna.

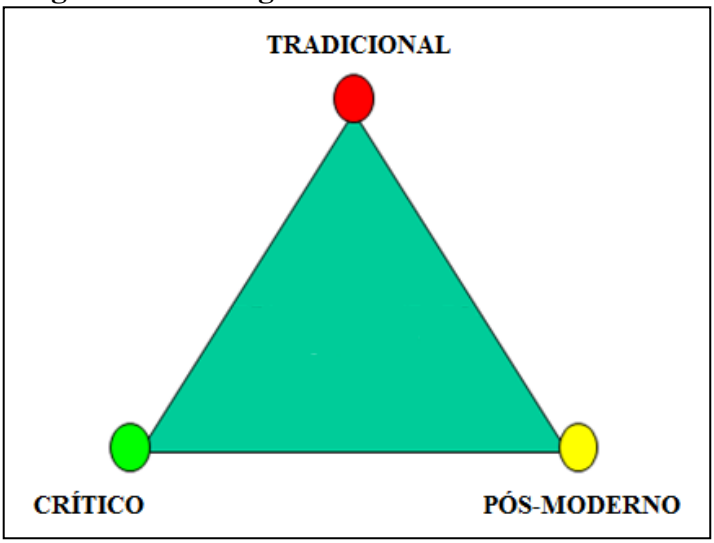
Com base na evolução incremental na produção do conhecimento científico sobre currículo é possível identificar nestes três paradigmas científicos – tradicional, crítico e pós-moderno - uma periodização epistemológica em três momentos, que de maneira transversal incorpora o debate sobre currículo desde o século XX até os dias atuais.

Em um primeiro período, as teorias curriculares tradicionais surgem no primeiro quartil do século XX claramente influenciadas pelo paradigma racionalista da Administração Clássica Fordista-Taylorista, o que repercutiu na construção de uma abordagem curricular normativa em termos de abordagem funcional de promoção de eficiência e harmonização profissional das agendas educacionais a fim de atender o sistema produtivo.

Em um segundo período, as teorias curriculares críticas se desenvolvem a partir de meados do século XX, principalmente na década de 1960, com uma roupagem crítica descritiva ao currículo, como instrumento estrutural de reprodução e legitimação das desigualdades sociais em uma sociedade capitalista, sob influência de discussões originadas, principalmente nas teorias marxistas e

neomarxistas, tal como a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a Nova Sociologia da Educação.

Figura 4 - Paradigmas científicos sobre currículo



Fonte: Elaboração própria.

Em um terceiro período, as teorias curriculares pós-modernas se posicionam a partir da década de 1970, com um discurso claramente reflexionista em relação ao currículo por meio de uma abordagem contextualizada ao seu meio que foge às abordagens estruturais e de harmonização anteriores, mas que se fundamenta em uma abordagem híbrida descritiva e normativa em termos de flexibilização curricular em uma sociedade permeada pela complexidade e pela multiculturalidade.

Frente à evolução das discussões sobre currículos construídas ao longo do tempo, apreende-se que existe um contexto de anarquismo metodológico (FEYRABEND *apud* SENHORAS,

2015, p. 12), à medida que diferentes abordagens surgiram, sem necessariamente introduzir uma monocultura institucional, o que repercutiu na persistência das diferentes abordagens de modo concorrente até o início do século XXI, das as características de convergência e divergência existentes nos debates.

De um lado, a caracterização convergente entre estes distintos paradigmas científicos fundamenta-se exclusivamente em um ponto de interseção mínima, que reside, justamente na identificação ontológica do currículo, como núcleo duro central e essencial das discussões sobre o processo educacional.

De outro lado, a caracterização divergente entes os distintos paradigmas de estudo sobre o currículo fundamenta-se identificação epistemológica do conceito currículo, por meio de polarizações discursivas como meio ou fim no processo educacional, ou, ainda na sua apreensão restrita ou ampliada, ou, ainda ideal ou material.

Com base na evolução do conhecimento sobre currículo, fundamentada em na periodização de epistemológica de três paradigmas científicos, o presente texto traz uma discussão sobre o entendimento sobre o que é a teoria curricular por meio de uma análise dos conceitos e debates sobre currículo existentes nos paradigmas Tradicional, Crítico e Pós-Moderno.

PARADIGMA TRADICIONAL SOBRE CURRÍCULO

A seara de estudos e normatização do currículo emerge nos Estados Unidos na década de 1920 sob um prisma profissional especializado atento e subordinado a condicionantes como fixação da educação enquanto objeto de estudo da ciência, educação escolarizada e segmentada, manutenção da identidade nacional, crescente industrialização e urbanização, entre outros.

As teorias pedagógicas e educacionais, apesar de discutirem a temática curricular, não são, estritamente, teorias sobre o currículo. O uso do termo *curriculum* com a significância que possui atualmente manifesta-se numa conjuntura de reflexão e análise a respeito de organização e método. Nessa gênese de estudos a respeito do currículo, eclode a corrente tradicional sob contribuição de teóricos como Bobbitt (1918), Dewye e Tyler.

As pioneiras contribuições de Bobbitt contemplam o entendimento do currículo sob caráter de especialização dos estudos e originam-se em um contexto estadunidense de influências plurais nos âmbitos econômico, político e cultural, os quais ditavam os moldes dos objetivos e educação de massas, conjuntura que delineia temáticas referentes às finalidades e contornos da escolarização (BOBBITT, 1918).

Tal educação direcionada às massas tinha o objetivo de disseminar, entre grande parcela da sociedade, conhecimentos essenciais para o trabalho nas indústrias, portanto os pressupostos educacionais embasavam-se no modelo econômico, dada a conjuntura de crescimento da atividade industrial e exigência de mão de obra para o trabalho fabril na então grande potência mundial, Estados Unidos.

Bobbitt propõe, portanto, um funcionamento escolar segundo a lógica comercial ou industrial, com capacidade de especificar com precisão os resultados a serem alcançados, seus métodos e mensuração da efetividade dos resultados. Tal panorama implicava a configuração de exame das habilidades cabíveis na viabilização da eficiência nas atividades no mundo corporativo, ensejando o elemento principal de tal corrente: a *eficiência*. Nesta perspectiva o autor propunha a doção, por parte da escola, do modelo organizacional previsto por Taylor, segundo princípios da administração científica.

> [...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2010, p. 23).

As proposições de Dewye (1902) preocupam-se mais com a construção da democracia que propriamente os fundamentos da economia, além de comtemplar no currículo os interesses e experiências de crianças e jovens. A educação, no imaginário de Taylor, é contemplada como espaço de reflexão, adoção e exercitação de princípios e pressupostos democráticos.

Figura 5 – Paradigmas tradicional sobre currículo



Fonte: Elaboração própria.

A acepção da temática curricular enquanto temática organizacional de Dewey, é centralizada no conceito de desenvolvimento curricular resumido a uma questão técnica, devendo haver o estabelecimento de padrões assim como ocorre em empresas, usinas, indústrias, entre outros, o que permite acabar com variações de produtividade (aprendizagem).

Posteriormente Ralph Tyler alavanca sua defesa a respeito da necessidade de definição, estabelecimento e esclarecimento de objetivos específicos, para, inclusive, viabilização de uma avaliação pautada na precisão de padrões de referência, centrando a análise de Tyler no tocante à *organização e desenvolvimento*, concebendo o currículo sob a perspectiva técnica (SILVA, 2010).

As contribuições de Tyler (1949) corroboram em uma estrutura composta por quatro indagações traduzidas nos *objetivos* traçados pelas escolas, as *experiências* propostas pela escola para o alcance dos objetivos, a *organização das experiências* e, por fim, como assegurar o alcance de tais objetivos, resumindo-se os questionamentos à tradicional categorização da atividade educacional: currículo, ensino e instrução e avaliação.

Tanto os modelos tecnocráticos (BOBBITT, 1918 e TYLER, 1949) quanto o progressista (DEWEY, 1902) configuram no corpo da corrente tradicional uma reação à corrente clássica (humanista), oriunda dos pressupostos clássicos universitários medievais e renascentistas, que contemplavam de forma implícita a temática curricular e objetivava um ensino a partir da observância da literatura e arte clássica grega e latina e suas línguas respectivamente.

Tal reação ao modelo clássico fundamenta-se em uma híbrida perspectiva. Por um lado, a concepção tecnocrática contesta a abstração e inutilidade do currículo clássico para a formação de um indivíduo em suas atividades profissionais de produtividade e eficiência. Por outro lado, a crítica progressista lançava-se sobre o

afastamento do currículo clássico das contribuições das crianças e jovens e inobservância da psicologia infantil.

As reflexões de tal corrente consolidaram-se, sobretudo, no final de 1940, desencadeando grande influência no Brasil nas décadas seguintes. Essa concepção da educação na sala de aula considerava o professor como único ator com capacidade para transmitir conhecimentos aos alunos, os quais deveriam aprender (decorar) o conteúdo transmitido, com vistas a um processo avaliativo muitas vezes reduzido à realização de provas.

PARADIGMA CRÍTICO SOBRE CURRÍCULO

A contestação dos modelos tradicionais a respeito do currículo ocorre a partir da década de 1970, configurando o movimento do paradigma da Teoria Crítica, processo conjecturado por fenômenos como movimentos de independência das colônias europeias, movimentos por direitos civis nos EUA, movimento feminista, entre outros, desencadeando alterações na perspectiva educacional com caráter peculiar em cada país.

Na Inglaterra de Young (1971) e na França de intelectuais como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet surge o movimento conhecido como *Sociologia da Educação* (NASCIMENTO *et al.*, 2012), o qual repercute diretamente na construção de discussões críticas sobre o currículo, mesmo com fundamentações ideológicas distintas.

Nos EUA, por sua vez, desencadeia-se sincronicamente o *movimento de "Reconceitualização Curricular"* desde a I Conferência sobre o Currículo na Universidade de Rochester em Nova York (1973), de onde se tornam proeminentes as contribuições

sobre currículo oculto e democratização educacional de intelectuais críticos como Apple (1979) e Giroux e Purpel (1983).

No Brasil, influenciada por vertentes críticas internacionais e influenciando correntes críticas no mundo de modo relacional, as contribuições de Paulo Freire foram fundamentais para estabelecer os debates de um paradigma curricular crítico-emancipatório com base em uma lógica de natureza socioconstrutiva e reflexionista (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Embora oriundas de diferentes partes do mundo e de diferentes movimentos epistemológicos, as manifestações teóricas que compunham a teoria crítica sobre currículo fundamentaram-se numa contrariedade às concepções tradicionais, questionando, por exemplo, os pressupostos dos vigentes arranjos sociais e educacionais, numa constante desconfiança do *status quo,* responsabilizado pela desestrutura social.

A concepção da teoria crítica adota como elementos centrais a desconfiança, questionamento e transformação radical. A centralidade da discussão não se configura no desenvolvimento de técnicas acerca de *como fazer* o currículo, como a corrente tradicional. Contrariamente, o paradigma crítico dedicara-se a refletir acerca do que o currículo faz. Imersas na corrente crítica estão teorizações com abordagens de amplitude variada.

Por um lado, nota-se uma abrangência mais ampla, como o ensaio sobre ideologia de Althusser, uma tendência que gerou uma vinculação entre a educação e a carga ideológica, visto que, segundo o autor, a reprodução dos componentes econômicos influencia a estabilidade e continuidade da sociedade capitalista. A manutenção das estruturas produtivas pode dar-se através de mecanismos como aparelhos repressivos do estado (polícia e judiciário) ou aparelhos ideológicos (religião, mídia, escola), evidenciando a contraposição entre força x convencimento e repressão x ideologia.

> Uma vez que, na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel da educação e da escola nesse processo? Como a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista, para que a sociedade continue sendo dividida entre capitalistas (proprietários dos meios de produção), de um lado, e trabalhadores (proprietários unicamente de sua capacidade de trabalho), de outro? Althusser nos deu, corno vimos, um tipo de resposta: a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis (SILVA, 2010, p. 32).

Por outro lado, as discussões com maior delimitação dedicavam-se às questões curriculares, como a "nova sociologia da educação", o "movimento de reconceptualização", e, o "movimento crítico-emancipatório do currículo". Observa-se que em tal análise, de cunho mais objetivo, a observância do aparato ideológico influenciando, de modo implícito, o conteúdo do currículo.

> A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2010, p. 33).

Em tal discussão observa-se a crítica ao papel da escola enquanto mecanismo que finda por promover a exclusão, pois o currículo da escola tem como base a cultura dominante. Entretanto registra-se que não se objetiva consolidar a cultura dominante como indesejável ou a cultura da classe dominada como desejável, porém alerta para a necessidade, através da pedagogia racional, que a educação para ambas culturas viabilize imersão duradoura na cultura do outro.

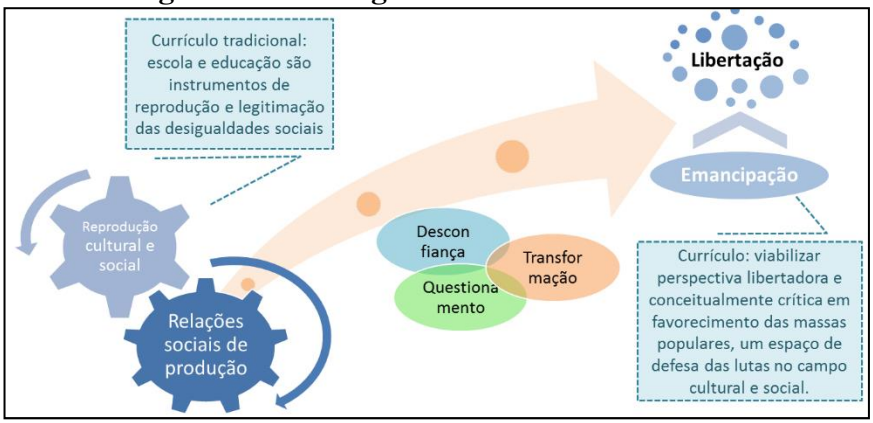
A perspectiva fenomenológica de currículo, imbricada na visão reconceptualista e enxergada epistemologicamente como a perspectiva mais radical da teoria crítica, refuta os parâmetros tradicionais. Para tal vertente prevalece a experiência e os significados subjetivos e intersubjetivos da vivência, em detrimento das tradicionais acepções acerca do tecnicismo e cientificismos da corrente tradicional (SILVA, 2010).

A perspectiva fenomenológica enxerga o currículo como ambiente de exame renovado dos significados do cotidiano de professores e alunos, ou seja, um local de interrogação e questionamento, secundarizando conceitos como “objetivos”, “aprendizagem”, “avaliação” e “metodologia”. Esta análise agrega duas estratégias de investigação: hermenêutica (contemplando a possibilidade de múltipla interpretação dos textos ou conjuntos de significados) e autobiografia (investigação dos meios pelos quais a subjetividade e identidade dos indivíduos são formadas).

Já a perspectiva neomarxista, identificada nas contribuições de Michael Apple (1979), aponta a existência de uma estrutural relação entre economia e educação, entre cultura e economia na sociedade capitalista, na qual o currículo é visto não como elemento neutro, inocente e despretensioso, mas como resultado de interesse de classes e grupos dominantes.

A análise neomarxista baseia-se no questionamento não sobre a veracidade do conhecimento, mas sobre qual conhecimento é considerado verdadeiro, ou seja, quais formas são privilegiadas no processo de legitimação, assim como importa investigar o "por quê" da escolha de determinados conhecimentos e no interesse de "quem" estão sendo escolhidos tais conhecimentos, de modo a entender a que tipo de interesses o currículo está atendendo. Na figura seguinte encontra-se a síntese do pensamento crítico.

Figura 6 – Paradigma crítico sobre currículo



Fonte: Elaboração própria.

O currículo em sua relação com o conhecimento técnico afeta não só os níveis superiores de ensino, mas os mecanismos de acesso ao ensino superior condicionam os currículos da educação básica ao mesmo critério de conhecimento técnico destinado à formação de indivíduos que participem da estrutura e funcionamento da sociedade capitalista, ou seja, mais uma modalidade de o currículo vincular ao processo de reprodução cultural e social.

Por fim, Apple dissemina uma discussão acerca da politização do currículo, retratando com centralidade as relações de poder e sua interligação ao currículo, ou seja, a equação dada pela relação entre distribuição e consumo de recursos e econômicos e recursos culturais e carregados de significância simbólica. Suas indagações, portanto, fundamentam uma discussão em torno das relações hegemônicas entre a ideologia curricular e as acepções dos atores passíveis e resistentes à progressividade de tal teoria.

PARADIGMA PÓS-MODERNO SOBRE CURRÍCULO

A realidade que cerca atualmente as estruturas do contexto educacional revela um contexto pautado num cenário de manipulação social no qual uma categoria dominante estadunidense determina através de seus veículos de comunicação as estruturas e padrões da sociedade que, sem dar-se conta, vive mergulhada em posturas inconscientemente reproduzidas intencionalmente.

A perspectiva crítica multiculturalista identificada como pós-moderna divide-se em pós-estruturalista e materialista, onde a primeira defende que a diferença cultural não é uma característica natural, constituindo-se a partir da discussão, já a segunda defende que a diferença cultural pauta-se na troca, no processo de institucionalização e economia que o constituiu historicamente (SILVA, 2010).

Diante de uma mudança estrutural de conceitos, comportamentos, paradigmas observam-se dinâmicas em um mundo pós-moderno que apesar de muitas informações e conceitos vê-se tomado por um canal que o induz a comportamentos contraditórios, visto que na visão curricular o multiculturalismo objetiva a

substituição das obras de teóricos ocidentais por obras inferiores provida das classes descredibilizadas como negros e homossexuais.

As críticas por sua vez tomam uma direção que à medida que discutem as culturas de dominação e a cultura nacional comum, promovem relações culturais difusas e confusas. A sistematização cultural pautada em uma economia capitalista promoveu inicialmente críticas sobre educação e currículo as estruturas das classes e a hierarquização social.

Os movimentos feministas ao longo dos anos impuseram um novo olhar à contextualização cultural com base ascendente ao papel do gênero na efetivação da desigualdade. Historicamente as estruturas providas da contextualização das palavras tinham significados básicos como gênero usado apenas para designar o sexo do substantivo, em 1995 o biólogo John Money utilizou-o com fins próximos a seu significado atual.

O currículo, portanto, é fenômeno que sofreu mudanças em suas estruturas conceituais com críticas voltadas as definições de desigualdade social ligada unicamente às condições de classes. Muitas críticas voltam-se à contextualização do fenômeno gênero o qual atualmente serve para designar a diferença entre os sexos feminino e masculino.

O currículo também toma novas direções a partir das críticas geridas a contextualização de seu uso, assim como o meio que o produz, exorbitantemente marxista o qual pauta-se na determinação da separação dos sexos. A final, para quem é produzida a sociedade? que interesses se tem com as estruturas determinantes produzidas? Como se produz um homem? Para que se produz esse homem? Como se faz do homem um homem?

É evidente que, mesmo sem intencionalidades, nas questões curriculares a pedagogia feminista corrobora com fundamentos para

uma nova proposta curricular pautada na questão do gênero visto que não se pode separar o currículo da pedagogia.

Tem-se em mãos novos caminhos e novos desafios nos quais a sociedade vê-se mergulhada em um contexto de teorias, discriminação, dúvidas, complexos que gerenciam a dinâmica de uma mediação de conceitos desconexos e embrionados em sentimentos de particulares que esquecem o ser humano e tratam de interesses próprios voltados a grupos e não à grandeza da compreensão e dinamização de um cenário educacional capaz de abraçar as diferenças e constituir com uma nova prática cultural.

O pós-moderno configura-se como complexo de perspectivas teóricas e nesta ceara de discussões de cunho pós-moderno, o currículo é encarado a partir do dever de seguir a cena da sociedade contemporânea segundo pressupostos políticos, sociais, culturais e epistemológicos. Emerge uma abordagem que contrapõe a perspectiva moderna e perspectiva crítica, numa transição da Modernidade do Iluminismo à Pós-Modernidade de meados do século XIX.

Questiona-se o currículo solidamente penetrado nas concepções modernas de transmissão do conhecimento científico, racionalidade, democracia, progresso e autonomia do cidadão moderno. Entretanto o pós-modernismo não apenas contraria o pensamento moderno e crítico, de modo que

> [...] privilegia o pastiche, a colagem, a parodia, a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambígua e ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da

> certeza e das afirmações categóricas. (SILVA, 2010, p. 114).

Identificasse, assim, uma dissolução das rígidas distinções de gênero, a respeito do distanciamento entre filosofia e literatura, ficção e documentário ou textos literários e argumentativos. O pós-modernismo lança questionamento acerca das noções modernas quanto às "grandes narrativas", às noções de razão e de racionalidade, à noção de progresso, o sujeito racional, livre e autônomo.

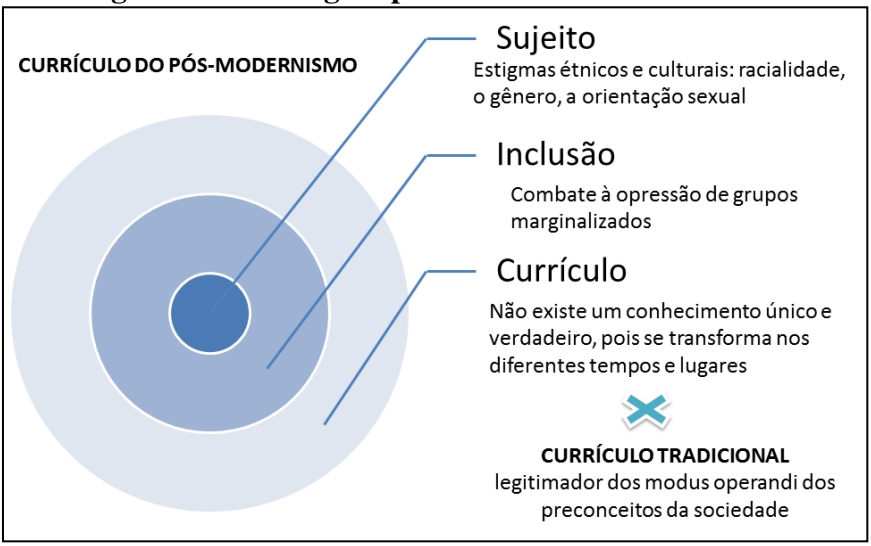
O sujeito não é o centro da ação social. O currículo existente encarna as características modernas quando, por exemplo, separa conhecimento científico e conhecimento cotidiano. A questão não se centra somente no currículo existente, mas na teoria crítica do currículo que é colocada em questionamento. A teorização crítica do currículo implica a existência de um sujeito crítico que através de um currículo crítico se tornaria emancipado e libertado (SILVA, 2010).

Há uma desconfiança dos impulsos libertadores da perspectiva crítica. Desencadeia-se, portanto, uma radicalização dos questionamentos propostos pela teoria crítica em torno dos meios de dominação, em razão na permanência, nas teorias pregressas, dos impulsos de domínio e controle da epistemologia moderna, de modos que ambas as teorias, a tradicional e a crítica, retornam a uma base comum de aspectos da modernidade.

A corrente pós-moderna, portanto, aponta o currículo moderno como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que a sociedade conserva. O currículo pós-moderno contempla a concepção que não existe um conhecimento único e verdadeiro, pois a partir de uma perspectiva histórica, sofre transformação nos diferentes tempos e lugares e que, a partir de sua centralidade no

sujeito, deve abranger aspectos como racialidade, o gênero, a orientação sexual e demais aspectos de multiculturalidade.

Figura 7 – Paradigma pós-moderno sobre currículo



Fonte: Elaboração própria.

Em função de conter um espírito contestador, as análises pós-modernas também são conhecidas como pós-críticas ou pós-estruturalistas à medida que dão continuidade aos estudos lançados por estas teorias precedentes, porém indo além da análise do currículo como uma relação social de poder construída apenas por uma agenda ideológica ou de luta de classes sociais, uma vez que o mundo pós-moderno é complexo e permeado por uma microfísica de poder na qual a subjetividade passa a se fundamentar também em relações de poder quanto a identidade, raça, etnia e gênero (HENNING, 2009).

A perspectiva pós-moderna pode ser considerada uma nova virada epistemológica nas teorias curriculares, uma vez que questiona a própria noção de se generalizar uma noção teórica sobre o currículo, pois questiona verdades cristalizadas na temporalidade do mundo moderno desde a emergência do Iluminismo, seja, nas metanarrativas teóricas tradicionais sobre o currículo fundamentado na neutralidade científica e no racionalismo cartesiano, seja, nas contra-respostas emergidas pelas vertentes críticas para a socioconstrução de currículos emancipatórios.

Conclui-se que o conceito relativizado do currículo no enfoque pós-moderno emerge de uma desconstrução que vai além do enfoque disciplinar das teorias tradicionais ou do enfoque sociopolítico crítico de lutas de classes presentes no currículo, uma vez que se busca apreender a subjetividade da microfísica do poder existente no currículo, a partir da análise, tanto de uma dimensao axiológica, de onde são depreendidos valores e princípios que regem um currículo, quanto de dimensão fática, na qual se materializa a prática e a rotina educacional.

MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SEGURANÇA PÚBLICA

Fundamentando-se como uma construção dentro do paradigma tradicional das teorias sobre currículo, a Matriz Curricular Nacional na área de Segurança Pública pode ser compreendida em sua trajetória normativa através de uma trajetória de inovação incremental, na qual as pilastras ideológicas de fundação do primeiro documento persistiram com a adição de melhorias contínuas ou propriamente com a adição de novos dispositivos que reforçam os componentes ontológicos.

No ano de 2003, o lançamento da "Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública" pode ser considerado um marco referencial e de vanguarda na área, justamente por fortalecer a institucionalização de uma nascente Política Educacional de Segurança Pública que se estrutura no contexto sincrônico maior do Sistema Único de Segurança Público (SUSP).

No ano de 2005, a revisão da Matriz Curricular Nacional traz consigo a concepção de melhoria contínua à medida que foram adicionadas preocupações, tanto, com a definição federal de Diretrizes Pedagógicas no ensino, quanto, com o surgimento de uma Malha Curricular comum a fim de garantir uma harmonização mínima nas grades curriculares do país (BRASIL, 2005).

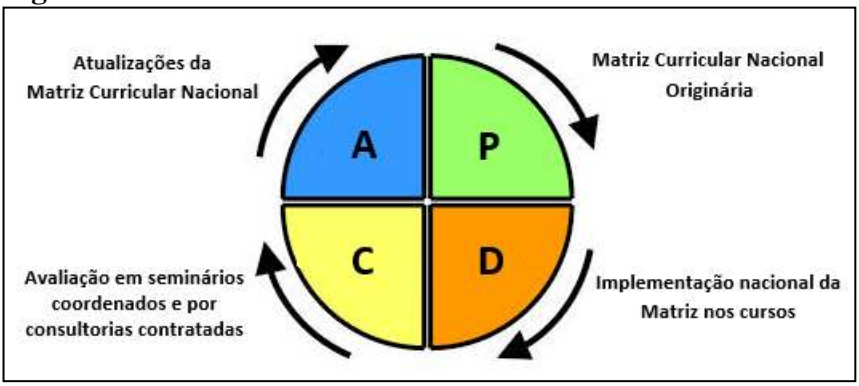
No ano de 2009, a versão modificada e ampliada da Matriz Curricular Nacional, totalizando 160 páginas, trouxe consigo maior espaço de diálogo entre o Ministério de Justiça e a comunidade acadêmica da área, o que repercutiu em uma melhora no diálogo interinstitucional e na Malha Curricular, embora, com difusão de cima para baixo das agendas de planejamento e gestão dos cursos e transversalidade de direitos humanos nas diferentes disciplinas.

No ano de 2014, a quarta e última atualização da Matriz Curricular Nacional ampliou a versão anterior tomando como referência, principalmente, uma significativa expansão na discussão sobre as disciplinas com base em áreas temáticas presentes na malha curricular em razão do positivo levantamento de informações e troca de experiências por parte dos cursos implantados, findando em um documento extremamente detalhado, com 366 páginas.

A evolução da Matriz Curricular Nacional para formação de profissionais da área de Segurança Pública pode ser compreendida a partir de uma lógica de gestão estratégica da Política Educacional de Segurança Pública - comandada pela Secretaria Nacional de

Segurança Pública (SENASP) do Ministério de Justiça - que se fundamenta em um ciclo de melhorias contínuas ao longo do tempo, por meio de ações cíclicas de planejamento, implementação, avaliação e ajuste, características do modelo gerencial japonês identificado pelo acrônimo em língua inglesa PDCA (Plan, Do, Check, Adjust).

Figura 8 - Melhorias contínuas na Matriz Curricular Nacional

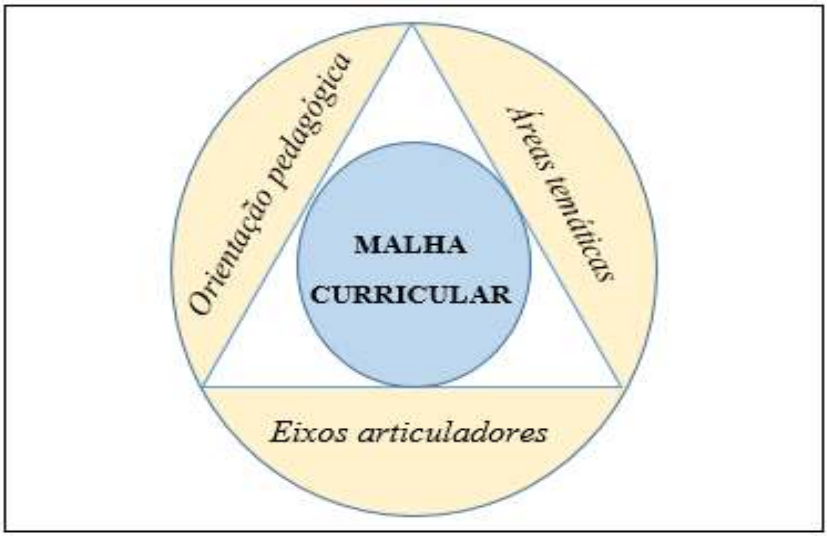


Fonte: Elaboração própria.

A definição da Matriz Curricular Nacional e a sua atualização caracteriza-se por um padrão de seletividade estrutural onde são claramente identificadas lacunas na participação e na definição de especificidades por parte dos representantes dos cursos de Segurança Pública no Brasil nos eventos de discussão em detrimento de agendas pré-formatadas de verticalidade da política educacional do Ministério da Justiça, as quais buscam as a harmonização curricular com base em princípios e eixos norteadores genéricos que buscam fomentar uma agenda convergente no país com base no desenvolvimento de competências.

A evolução incremental do documento "Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública", após quatro edições, traz em sua versão final de 2014 uma estrutura dividida em duas partes complementares – (1) discussão contextualizada sobre o currículo nacional em Segurança Pública; e, (2) discussão focalizada sobre as ementas curriculares – as quais fundamentam que a Matriz Curricular no Brasil é definida por um núcleo comum mínimo de disciplinas no país (Malha Curricular) em que existem claramente definidos o tripé funcional de eixos articuladores, áreas temáticas e orientação didático-pedagógica.

Figura 9 - Estrutura ontológica da Matriz Curricular Nacional



Fonte: Elaboração própria. Baseada em BRASIL (2014).

Composto pelo tripé funcional de eixos articuladores, áreas temáticas e orientação pedagógica, o núcleo duro da Matriz

Curricular Nacional é identificado pelo conceito de Malha Curricular, justamente, por se caracterizar como um único tecido ou um emaranhado numérico mínimo e comum de disciplinas para a formação de profissionais em qualquer parte do território nacional.

Quadro 2 - Componentes da Matriz Curricular Nacional

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA
1. Valorizar do conhecimento anterior
2. Universalidade
3. Interdisciplinaridade, transversalidade e reconstrução democrática de saberes
EIXOS ARTICULADORES
1. Sujeito e as Interações no Contexto da Segurança Pública
2. Sociedade, Poder, Estado, Espaço Público e Segurança Pública
3. Ética, Cidadania e Direitos Humanos e Segurança Pública
4. Diversidade, Conflitos e Segurança Pública
ÁREAS TEMÁTICAS
1. Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública
2. Violência, Crime e Controle Social
3. Cultura e Conhecimentos Jurídicos
4. Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos
5. Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador
6. Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública
7. Cotidiano e Prática Policial Reflexiva
8. Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública

Fonte: Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2014).

Em razão do sistema de Segurança Pública ser estruturado com base em um conjunto diversificado de profissionais com distintas formações e demandas de desenvolvimento de competências para desenvolverem suas atribuições, observa-se que a amalgama que confere transversalidade à toda MCN é apreendida

pelos conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos, bem como, uma abordagem didático-pedagógica reflexiva e sócio construtivista que valoriza o respeito às pessoas e às diferenças.

O uso transversal de eixos e áreas temáticas fundamentadas nos conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos demonstra a coerência ideológica e articulação existente entre os fundamentos curriculares para cursos da área de Segurança Pública com a agenda da Política Nacional de Segurança Pública instrumentalizada por meio do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), que fomenta o paradigma da segurança cidadã à luz do fomento de uma agenda preventiva de governança com base na articulação federativa e social sem anular as tradicionais estratégias de ordenamento social e repressão qualificada.

CAPÍTULO 4

Materiais e Métodos da Pesquisa

MATERIAIS E MÉTODOS DA PESQUISA

A fundamentação metodológica que baliza o desenvolvimento da presente pesquisa de mestrado foi estruturada, tanto, quanto à *finalidade*, quanto, aos *meios* utilizados na coleta e trabalho por meio de diferentes procedimentos metodológicos de coleta, processamento e análise de dados primários e secundários que vão fundamentar o estudo e a produção dos conhecimentos sobre o currículo do curso de bacharelado em segurança pública na UERR.

Quanto aos fins, a presente pesquisa é classificada como descritiva, explicativa e exploratória, pois se fundamenta na análise e caracterização teórica e empírica do currículo em segurança pública, tomando, como referência o estudo de caso do curso de bacharelado em Segurança Pública da Universidade Estadual de Roraima (UERR) à luz das diretrizes curriculares nacionais e em comparação à matriz curricular existente em outros cursos similares no Brasil.

Conforme Gil (2009), a razão pelo desenvolvimento de uma pesquisa descritiva, tem a vantagem não apenas de aprofundar o conhecimento curricular da realidade estudada, fundamentando e explicando a ocorrência de fatores que contribuam para a razão e motivo das coisas, mas também de indicar eventuais melhorias à luz comparativa de arcabouço teórico-normativo-empírico.

Quanto aos meios, a pesquisa possui um delineamento do estudo que se caracteriza por uma abordagem quali-quantitativa, a qual se fundamenta na coleta e trabalho com informações findando compreender a complexidade do objeto de estudo sobre o currículo do curso de bacharelado em segurança pública da UERR a partir de um enfoque que agrupa complementarmente os aspectos analíticos de ambos os paradigmas qualitativo e quantitativo.

Os métodos adotados na pesquisa são identificados pelos procedimentos de revisão bibliográfica e documental, análise sistêmica com revisão integrativa e estudo de campo, justamente a fim de conciliar o maior levantamento possível de informações em dados primários

(documentos, legislações, estatísticas, e trabalho de campo com aplicação de questionários semi-estruturados) e dados secundários (livros e periódicos científicos).

Os procedimentos metodológicos de pesquisa obedecem uma lógica dedutiva que se estruturam por meio de três capítulos, partindo de marcos de abstração teórica e normativa no capítulo 1 (método de revisão bibliográfica e documental) e capítulo 2 (método de revisão integrativa), até se chegar ao capítulo 3 (método de estudo de caso), com uma análise empírica da concretude curricular em segurança pública no curso de bacharelado em segurança pública da UERR.

Em primeiro lugar, o *método de revisão bibliográfica e documental* será utilizado transversalmente em todos os capítulos da dissertação a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores em livros, periódicos e diversos documentos impressos, acrescentando-se também documentos em formato eletrônico, desde que estes tenham sido disponibilizados por órgãos oficiais como UERR, INEP, MEC, CAPES e MJ, ou, por entidades reconhecidas no campo da pesquisa nacional ou internacional.

Em segundo lugar, o *método da análise sistêmica com base em revisão integrativa* será utilizado especificamente no segundo capítulo a fim de levantar informações e identificar os principais eixos temáticos existentes na matriz curricular dos cursos de ensino superior de graduação, tecnologia e sequencial na área de segurança pública no Brasil, sendo 19 deles presenciais e 17 de ensino a distância, tomando como referência os princípios e eixos norteadores da Matriz curricular nacional para formação em Segurança Pública (BRASIL, 2008).

Em terceiro lugar, o *método de estudo de caso* está alicerçado no cruzamento de informações e triangulação de dados (BARDIN, 2006; FLICK, 2010), levantadas nos capítulos 1, 2 e 3, bem no capítulo 5, em trabalho de campo com base na aplicação de questionário semi-estruturado e entrevistas junto aos principais *stakeholders* em segurança pública relacionados direta ou indiretamente ao curso de segurança pública de Roraima, destacando-se ex-alunos e *policymakers* com experiência prévia

na gestão da Secretaria de Segurança Pública (SESP) e Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUC) do Estado de Roraima.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DOS DADOS

O planejamento da pesquisa é elaborado em três fases complementares e relativamente sincrônicas, com levantamento bibliográfico e documental, revisão integrativa e trabalho de campo, a fim de permitir o amadurecimento das análises com informações quantitativas e qualitativas com base empírica, documental e teórico-normativa.

Na fase de *revisão bibliográfica* exploratória serão consultadas fontes secundárias de dados nos temas de segurança pública e currículo por meio de livros, periódicos científicos e trabalhos de conclusão de curso (mestrado e doutorado) *vis-à-vis* ao levantamento documental e estatístico de dados primários físico e eletrônicos em órgãos públicos federais e estaduais.

Na fase de *revisão integrativa* serão consultadas as fontes primárias do Sistema E-MEC sobre segurança pública a fim de delimitar e categorizar quali-quantitativamente os cursos de segurança pública segundo as distintas naturezas das Instituições de Ensino Superior (público e privadas), tipos de cursos de graduação (bacharelado, sequencial, tecnológico), e, perfil existente no currículo de cada um destes cursos, tomando como referência a matriz curricular nacional e os Planos Político Pedagógicos (PPP) específicos.

Na fase de trabalho de campo, serão realizadas a etapas, tanto, de aplicação de entrevista e questionário de *survey* semi-estruturado junto a policymakers, docentes e alunos em formação e já formados, profissionais da área e gestores da segurança pública estadual, quanto, de análise do currículo presente no PPP do curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR.

No primeiro caso, a aplicação dos questionários semi-estruturados se destaca como uma possibilidade de combinar dados primários (respostas

abertas e fechadas em relação às perguntas), o que permitirá a construção quantitativa de gráficos com base em questões com 5 escalas (padrão Likert com única resposta) e 10 escalas (múltiplas respostas) combinada à complementação de análise trazida pelas percepções qualitativas dos entrevistados por meio da técnica de análise de discurso (BABIE, 2003; FLICK, 2004).

No segundo caso, a análise do currículo presente no PPP do curso de Segurança Pública da UERR vai se fundamentar no método comparativo, tomando como referência Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2008), os resultados do *survey* em Roraima e o levantamento dos eixos prevalecentes nas matrizes curriculares dos cursos de graduação na área no Brasil, construído com base na revisão integrativa, prevista no capítulo 2.

O período de desenvolvimento de coleta de dados primários e secundários é descrito no cronograma geral da pesquisa, com base nos procedimentos metodológicos adotados, respectivamente, a) revisão bibliográfica (dados secundários) e documental (dados primários); b) revisão integrativa (dados primários); e, finalmente, c) trabalho de campo (dados primários e secundários).

POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA

Seleção dos entrevistados

No processo de escolha dos *stakeholders* da área de Segurança Pública para a aplicação dos questionários semi-estruturados sobre o currículo do curso de graduação em Segurança Pública da UERR, optou-se por dividir os entrevistados em um grupo diretamente relacionado com o curso (alunos e ex alunos) e em outro grupo indiretamente relacionado com o curso (*policymakers e* gestores da segurança pública estadual).

População alvo

O universo a ser pesquisado é amplo, razão pela qual a aplicação de questionários semi-estruturado sobre o currículo do curso de Segurança Pública ocorrerá para uma população-alvo mínima, respectivamente, alunos em curso (30%), alunos formados (20%) e docentes do quadro permanente (100%), bem como, 3 *policymakers* com ampla experiência no Aparelho de Segurança do Estado de Roraima[1], identificados como gestores, dadas as condições de acessibilidade e comunicação, bem como envolvimento com o curso de Segurança Pública da UERR.

Análise dos dados

Para tabulação dos dados qualitativos da entrevista aberta será utilizada a técnica de análise de discurso e para a tabulação dos dados quantitativos, o software Excel do Pacote Microsoft Office 2010 será utilizado para permitir a tradução dos dados primários globais através da disposição gráfica (quadros, tabelas, diagramas e gráficos), facilitando assim a extração e interpretação de informações que permitam visualizar o hiato existente no atual currículo da instituição e as demandas projetadas pela população alvo e pelo Ministério de Justiça na Matriz Curricular Nacional.

[1] A seleção dos profissionais em gestão e *policymaking* de Segurança Pública em Roraima buscou fugir de qualquer politização por parte da atual gestão do Governo de Estado que eventualmente pudesse interferir no desenvolvimento da pesquisa, de modo que o critério de seleção foi fundamentado na mais ampla experiência e grau de acessibilidade de gestores de alto escalão pertencentes a gestões anteriores para a aplicação entrevistas e questionário. O perfil destes ex gestores possui como experiência prévia, a atuação como Secretário de Estado Adjunto da Secretaria de Justiça e Cidadania (gestor 1); Delegado Geral da Polícia Civil (gestor 2); e, Coronel do Corpo de Bombeiros Militares e ex professor do quadro docente dos cursos de bacharelado em Segurança Pública do ISSeC e da UERR (gestor 3).

ETAPAS METODOLÓGICAS

A estruturação da pesquisa está fundamentada em uma lógica dedutiva que parte de marcos de abstração com base no levantamento de dados primários e secundários até se chegar a uma análise empírica por meio de um estudo de caso sobre o currículo do curso de Segurança Pública da UERR.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa são fundamentados por uma pesquisa descritiva e exploratória quanto aos fins que se materializa quanto aos meios enquanto um estudo quali-quantitativo, uma vez que se utiliza, tanto, dos procedimentos de revisão bibliográfica e documental, revisão integrativa e estudo de caso, por meio de análise comparativa, estruturação e aplicação de *survey semi-estruturado* e entrevistas, bem como, organização de tabelas e gráficos.

Para a realização do empreendimento intelectual proposto, o esforço de concretização do projeto foi estruturado em sete etapas metodológicas, as quais foram, em alguns casos, realizadas sincronicamente, conforme fica evidenciado no detalhamento do Cronograma da Pesquisa (Apêndice A).

1) *Revisão bibliográfica e documental:* Para a execução desta empreitada foi necessário desenvolver pesquisas e revisões bibliográficas, pois se trata de um tema que se desdobra. Além dos trabalhos utilizados na realização deste projeto, foram incorporados outros trabalhos que contribuíram para um posicionamento teórico e normativo interdisciplinar. A pesquisa se desenvolveu por meio de textos acadêmicos e técnicos – essencialmente livros e artigos – das mais diversas fontes de informação, como instituições de pesquisa e órgãos governamentais.

2) *Levantamento de Dados em Fontes Primárias e Secundárias:* Como não se trata de uma pesquisa de enfoque estritamente teórica, mas tem caráter aplicado ao currículo do curso de Segurança Pública da UERR, também foram utilizadas bases de dados de *fontes secundárias* (revistas especializadas, livros e agências de notícias da internet) e de *fontes primárias* (documentos e estatísticas).

3) *Elaboração do Relatório Parcial:* A elaboração do relatório parcial foi de grande importância para a percepção de avanços, mas também de possíveis lacunas, inconsistências ou dúvidas a respeito do tema, em especial porque parte da revisão bibliográfica e do desenvolvimento teórico-empírico da dissertação já tinham ocorrido, permitindo assim visão mais profunda da construção da pesquisa.

4) *Revisão integrativa*: A revisão integrativa visou fazer um estudo de natureza bibliométrica com base em informações descentralizadas com pouca ou sem codificação de estudos, possibilitando um estudo amplo acerca de um tema particular (COUTINHO; SENHORAS, 2014; WHITTEMORE; KNAFL, 2005), razão pela qual foi utilizada como ferramenta para levantar no Sistema E-MEC informações sobre os cursos de graduação em Segurança Pública no Brasil e por conseguinte das características de seus currículos.

5) *Estudo de caso*: O estudo de caso na área de Educação tem passado por crescente revalorização a partir dos anos 1980, justamente por possibilitar focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões (ANDRÉ, 2013), razão pela qual ele foi utilizado na pesquisa a fim de ressalta a necessidade da análise situada e em profundidade do currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR.

6) *Levantamento Complementar de Informações:* Esta etapa visou preencher lacunas deixadas pelo levantamento realizado na etapa anterior. Consiste tanto numa nova pesquisa nas fontes primárias e secundárias para recuperar informações incompletas ou duvidosas, quanto a uma pesquisa em outras fontes alternativas. Ademais se trata da etapa para a preparação de tabulações e estatísticas, gráficos e mapas para uma melhor interpretação dos dados analisados.

7) *Elaboração do Relatório Final*. Consistiu na etapa de conclusão, portanto de concentração e centralização de dados e informações para amalgamar o texto, respondendo ao problema e ratificando as hipóteses que sustentaram a tese apresentada neste projeto de pesquisa.

CAPÍTULO 5

Currículo do Bacharelado em Segurança Pública da Universidade Estadual de Roraima

CURRÍCULO DO BACHARELADO EM SEGURANÇA PÚBLICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Considerado um capítulo de "Análise e Resultados", o estudo sobre o currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR acontece por meio da *análise* do estudo de caso e com consequente apresentação de resultados, tomando como referência na análise, tanto, uma *abordagem intra-institucional* (análise de percepção do currículo por parte da comunidade epistêmica diretamente envolvida na UERR e indiretamente envolvida nas estruturas de Segurança Pública do Estado de Roraima), quanto, uma *abordagem inter-institucional* (análise comparativa do currículo do bacharelado em Segurança Pública da UERR em relação ao de outras instituições no Brasil).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM SEGURANÇA PÚBLICA EM RORAIMA

A cidade de Boa Vista, capital de Roraima, passou por uma rápida evolução institucional do sistema de educação superior em termos qualitativos e quantitativos desde a Constituição Federal de 1988, quanto, o Território Federal se transformou em Estado, o que repercutiu em um novo padrão de desenvolvimento e no próprio adensamento populacional da cidade.

Na evolução institucional do sistema de Educação Superior da capital, Boa Vista, os habitantes que pretendiam ter acesso ao ensino superior, tinham obrigatoriamente que se mudar para outros estados, razão pela qual surgiram demandas que foram absorvidas por algumas iniciativas desenvolvidas pelos governos do Território Federal de Roraima e do próprio Estado de Roraima.

Neste sentido, o surgimento de iniciativas de ensino superior em solo roraimense foi o fruto, tanto, de convênios firmados nas décadas de 1970 e 1980 por parte do governo do Território Federal de Roraima junto a IES de outros estados, quanto, da implementação da Universidade Federal de Roraima no ano de 1989, e da própria criação de outras instituições educacionais públicas e privadas somente a partir da década de 2000 (SIQUEIRA, ETCHEBEHERE Jr; SANTOS, 2009).

Fruto desta evolução institucional, Boa Vista, que até 1989 não contava com nenhuma IES, ao longo de três décadas, rapidamente passou, não apenas a contar com uma expansão quantitativa para 21 IES, sendo 7 de ensino presencial e 14 exclusivamente de ensino à distância, o que por conseguinte repercutiu em termos qualitativos em uma diversificação de 136 diferentes cursos (BRASIL, 2016).

Neste universo de 21 instituições, a rápida expansão ocorreu em parte em função do surgimento de 17 IES privadas *vis-à-vis* a apenas 4 IES públicas, sendo duas delas federais (Universidade Federal de Roraima – UFRR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR), e, as outras duas estaduais (Universidade Estadual de Roraima – UERR e Universidade Virtual de Roraima – UNIVIRR).

Tomando como referência esta contextualização evolutiva do Ensino Superior em Roraima, sincronicamente dois projetos educacionais na área de Segurança Pública surgem oficialmente no ano de 2005 e na prática no ano de 2006 em distintas universidades, tanto, na UFRR por meio de um curso de especialização em Segurança Pública e Cidadania, quanto, na emergente UERR, por meio de um curso de bacharelado em Segurança Pública.

No caso da UFRR, o surgimento do curso de especialização em Segurança Pública e Cidadania é oriundo de um estimulo

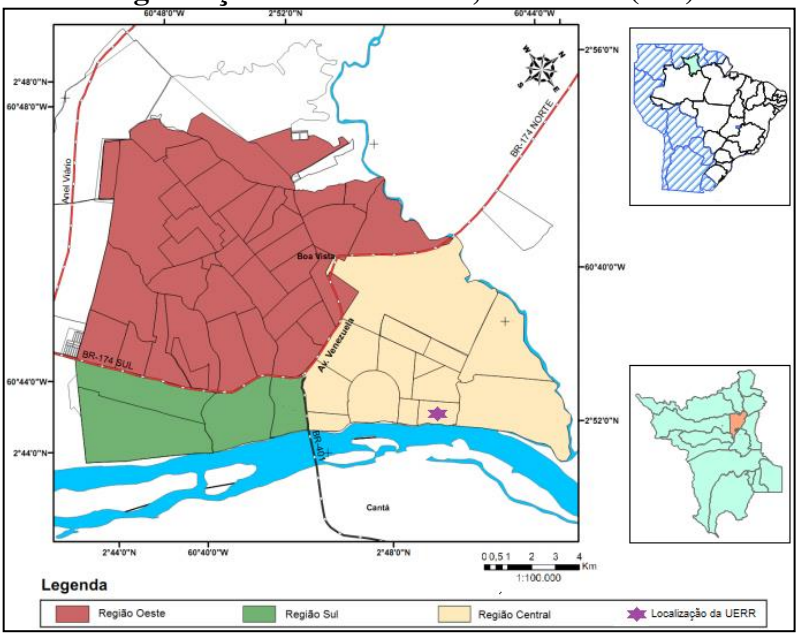
fornecido pelo Ministério da Justiça por meio de edital de financiamento de pós-graduação *lato sensu* na área, o qual foi absorvido por um grupo de professores do Núcleo de Pesquisas Eleitorais e Políticas na Amazônia (NUPEPA) que tem elaborado e coordenado novas propostas da especialização aprovadas nos últimos 5 editais desde o ano de 2006.

No caso da UERR, o próprio surgimento institucional enquanto universidade e o nascimento do curso de bacharelado em Segurança Pública se inter-relacionaram em termos institucionais à medida que conjugam um mesmo projeto de origem, estimulado e coordenador pelo governo do Estado de Roraima no sentido de fundir agendas pré-existentes em três instituições educacionais estaduais.

Por um lado, instituída pela Lei Complementar Estadual n. 91, de 10 de novembro de 2005, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) é o resultado da incorporação da estrutura patrimonial da Fundação de Educação Superior de Roraima (FESUR) e da correspondente absorção de 3 instituições a ela vinculadas, respectivamente, o Instituto Superior de Educação (ISE), o Instituto Superior de Educação de Rorainópolis (ISER), e o Instituto Superior de Segurança e Cidadania de Roraima (ISSeC-RR)

Por outro lado, fruto da absorção do ISSeC-RR pela UERR, o curso de bacharelado em Segurança Pública nasceu como um projeto educacional amplo, de formação de gestores e *policymakers* na área de Segurança Pública, enquanto que a Academia de Polícia Integrada (API), vinculada à Secretaria de Estado da Segurança Pública, se especializou, de modo restritito, à formação tecno-profissional dos corpos de Segurança Pública no estado (RORAIMA, 2005).

Mapa 3 – Localização do curso de Segurança Pública / UERR, Boa Vista (RR)



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: IBGE (2010).

O curso de Bacharelado em Segurança Pública que emergiu das transformações institucionais do ISSeC-RR e da própria UERR no ano de 2006, estruturou-se com base em um corpo docente composto por um quadro permanente mínimo e de um quadro de colaboradores de outros cursos, bem como de professores temporários horistas, sendo ministrado nos turnos vespertino e noturno no campus central da UERR em Boa Vista, RR.

Dez anos após o surgimento do curso de graduação em Segurança Pública na UERR, mesmo não havendo uma participação direta do corpo docente deste curso de bacharelado, a instituição teve aprovada pela CAPES a abertura do Mestrado Profissional em

Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania, o qual iniciou seus trabalhos, no ano de 2016, com um corpo docente advindo de diferentes áreas e instituições colaboradoras, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Com base nesta evolução institucional de diferentes iniciativas de cursos de graduação e pós-graduação de natureza *stricto* e *lato sensu em* Roraima, observa-se a difusão educacional do paradigma de *segurança cidadã*, considerado o estado na arte , justamente por estar fundamentado em processos de articulação entre diferentes atores e em estratégias operacionais de prevenção, mediação, negociação de promoção da cidadania e de garantia dos direitos humanos.

O BACHARELADO EM SEGURANÇA PÚBLICA DA UERR

Embora criado em 10 de novembro de 2005, a UERR somente foi instituída com a aprovação de seu Estatuto em 13 de julho de 2006, o que, por conseguinte marcou um período de transição institucional, marcada pela incorporação do patrimônio material e imaterial da FESUR e de suas unidades.

No contexto de transição institucional, não apenas a UERR, mas os seus cursos emergentes, inclusive o de Segurança Pública estiveram presentes nas discussões e debates da absorção do patrimônio da FESUR e de suas unidades, o que repercutiu na conformação de uma agenda de incorporação da infra-estrutura física, bem como dos cursos pré-existentes e dos alunos matriculados (UERR, 2013).

No caso do curso de bacharelado em Segurança Pública, a incorporação do curso de Bacharelado em Segurança Pública do Instituto Superior de Segurança e Cidadania (ISSeC-RR) aconteceu de maneira sincrônica à construção de um novo Projeto Político Pedagógico em 2006, o que repercutiu em um período de transição no curso que vai até 2009, no qual existem duas matrizes curriculares distintas, em estrutura, forma e conteúdo.

A primeira matriz curricular em Segurança Pública, advinda da ISSeC e estruturada por um conteúdo predominantemente técnico-profissional de formação de oficiais, perdurou por um curto período de transição entre 2006 até ser extinta em 2009 com a integralização do curso por parte de todos os discentes e turmas que haviam sido absorvidas com a institucionalização da UERR.

A segunda matriz curricular, construída pelo novo corpo docente do bacharelado em Segurança Pública da UERR, foi estruturada dentro das diretrizes da Matriz Curricular Nacional do Ministério de Justiça, buscando um currículo flexível e adaptado às demandas de segurança cidadã e proteção aos direitos humanos para a formação de gestores e *policymakers* da área e não mais para a formação de oficiais, que passou a ser feita pela Academia de Polícia Integrada (API).

Uma vez terminado o período de transição e absorção das turmas de alunos do curso de Segurança Pública da ISSeC que foi finalizado no ano de 2009, o curso de bacharelado da UERR, contando com uma pequena ampliação de seu quadro docente, passou por pequenas modificações em seu currículo em dois períodos, respectivamente 2008 e a tentativa não aprovada em 2015, as quais refletiam demandas por determinadas sintonias finas, sem impactar em mudanças estruturais em forma ou conteúdo.

O curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR traz uma formação sócio-histórica de construção curricular que reflete a

conformação de determinados campos de poder contextualizados por marcos de periodização específicos, razão pela qual nas seções seguintes serão exploradas as etapas do ciclo de vida curricular em Segurança Pública, bem como caracterizado o currículo em vigor em termos de estrutura, forma e conteúdo.

MARCOS DE PERIODIZAÇÃO CURRICULAR DO BACHARELADO EM SEGURANÇA PÚBLICA DA UERR

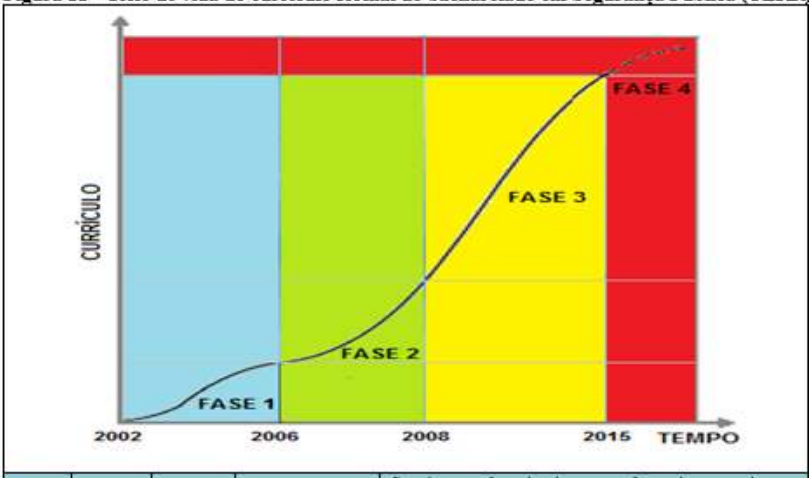
Todo currículo pode ser caracterizado como um projeto em construção ao longo do tempo, uma vez que ele não é algo pronto, mas antes, reflete uma concepção que se renova ao longo do tempo a fim de atender, tanto, às forças verticais materializadas pelas diretrizes da política educacional nacional ou mesmo estadual, quanto, às forças verticais consubstanciadas na participação comunitária de diferentes atores sociais do meio acadêmico e não acadêmico na (re)construção curricular.

Assumindo como referência esta abordagem socioconstrutivista ao caso currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR, observa-se que ao longo do tempo ele passou por mudanças em termos de estrutura, forma e conteúdo, em razão de diferentes influências de forças verticais e horizontais em cada um dos momentos que compoem a periodização de sua construção.

Neste sentido construtivista, a periodização da construção curricular em Segurança Pública no curso de bacharelado da UERR reflete uma história social do currículo (GOODSON, 1997), na qual o processo de (re)construção do currículo se estrutura ao longo de um ciclo de vida em função da influência contextual de determinantes socias e políticas em cada um dos períodos identificados nesta trajetória epistemológica.

No ciclo de vida do currículo formal do curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR, a evolução da construção curricular pode ser caracterizada, quanto a estrutura, forma e conteúdo, por meio de quatro marcos de periodização que resultaram em padrões específicos de inovação ruptiva ou incremental, dadas as diretrizes do campo de poder estabelecido em cada um dos períodos (figura 11).

Figura 11 - Ciclo de vida do currículo formal do bacharelado em Segurança Pública (UERR)



2002	Fase 1	ISSeC	*Inovação ruptiva*	Surgimento do primeiro curso de ensino superior em Segurança Pública em Roraima com um conteúdo curricular tecnicista baseado no paradigma repressivo da Doutrina de Segurança Nacional.
2006	Fase 2	UERR	*Inovação ruptiva*	O bacharelado em Segurança Pública na UERR tornou-se um curso com inovação ruptiva no conteúdo curricular, ao trazer uma nova dimensão reflexionista na formação, com base na Doutrina de Segurança Cidadã.
2008	Fase 3	UERR	*Inovação incremental*	A primeira revisão do Programa Político Pedagógico do curso teve como objetivo fazer modificações pontuais, o que repercutiu em modificações marginais, com apenas algumas inovações curriculares incrementais.
2015	Fase 4	UERR	*Inovação incremental*	A segunda revisão do Programa Político Pedagógico teve como objetivo fazer algumas adaptações mínimas no curso, possuindo uma natureza minimalista e incremental quanto às inovações curriculares.

Fonte: Elaboração própria.

Na *primeira fase do ciclo de vida curricular* do bacharelado em Segurança Pública da UERR, observa-se um currículo legado por outra instituição, ISSeC-RR, cuja construção é contextualizada por uma agenda mecanicista, ao tratar a Segurança Pública como um instrumento clássico do monopólio legítimo da violência por parte do Estado (WEBER, 2011), atendendo, portanto à formação técnica e restrita dos aparelhos de segurança do Estado.

A construção sociopolítica deste primeiro currículo pelo ISSeC-RR no ano de 2002, caracterizou-se pela predominância de *forças verticais*, materializadas pela predominância de influências do Governo do Estado de Roraima, uma vez que este possuía demandas tecno-profissionais para estruturar e capacitar as forças de Segurança Pública a partir de um Curso de Formação de Oficiais (CFO) dentro do próprio estado, sem a necessidade de deslocar os alunos para outros estados.

Nesta primeira periodização curricular, a caracterização do currículo em Segurança Pública do ISSeC dentro de um padrão de inovação ruptiva acontece justamente por introduzir embrionariamente a agenda de Segurança Pública como campo de construção no Ensino Superior, preenchendo assim uma forte lacuna existente no Estado, e, portanto, repercutindo positivamente na formação de novas agendas curriculares e sob novas roupagens nos anos subsequentes dentro da própria UERR.

Com o título de "Curso de Técnicas Policiais com Bacharelado em Segurança Pública", o curso de ensino superior oferecido pelo ISSeC-RR possuía uma natureza híbrida, ao combinar em seu projeto originário uma formação que se caracterizava por, tanto, um conteúdo curricular majoritário próprio de um Curso de Formação de Oficiais (CFO), quanto, um conteúdo curricular minoritário de um bacharelado em Segurança Pública.

Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso de Técnicas Policiais com Bacharelado em Segurança Pública (PPC 2002)

Semestre	*Disciplinas*									*Carga horária*
1°	Português Instrumental I	Língua Inglesa I	Metodologia Científica	Condicionamento Físico I	Direito Constitucional e Humano	Análise da Função	Organização Policial	Noções de Comunicação	-	375hs
2°	Português Instrumental II	Língua Inglesa II	Introdução à Sociologia	Estatística	Natação Utilitárias	Noções de Criminologia	Resolução de Problemas	Métodos de Observação	-	330hs
3°	Filosofia I	Língua Espanhola I	Introdução à Psicologia	Condicionamento Físico II	Direito Civil	Redação de Relatórios	Primeiros Socorros	Recursos Comunitários	Estágio no Meio Comunitário	390hs
4°	Filosofia II	Língua Espanhola II	Criminologia Juvenil	Defesa contra Golpes	Direito Penal	Locais de Crime e Criminalística	Segurança de Trânsito	Clientela Diferenciada	Estágio de Bombeiro Militar	465hs
5°	Filosofia III	Criminologia Carcerária	Defesa em Luta Corporal	Poderes de Prisão	Tóxicos e Entorpecentes	Investigação de Acidentes Rodoviários	Administração de Estresse	Prevenção e Dissuasão da Criminalidade	Estágio de Polícia Militar/ Meio Carcerário	630hs
6°	Literatura Brasileira	Controle de Pessoa Violenta	Prova de Condicionamento Físico	Procedimentos Penais	Situação de Crise	Ocorrências Criminais	Técnica de Comunicação	Avaliação Curricular Integral	Estágio de Polícia Civil	555hs

Fonte: ISSeC-RR (2002). Organização própria.

Legenda
- Disciplinas de núcleo em Prática Esportiva e Condicionamento Físico
- Disciplinas de núcleo em Direito
- Disciplinas de núcleo em Ciências Humanas
- Disciplinas de núcleo profissional em Segurança Pública

Conforme se pode observar no quadro 3, a natureza híbrida demonstrava uma priorização de um currículo técno-profissional de formação de oficiais, com um núcleo duro central de 29 disciplinas da área de Segurança Pública, no qual se estruturava um *entorno curricular próximo*, 6 disciplinas de Prática Esportiva e Condicionamento Físico e 3 disciplinas da área de Direito, em contraposição a um *entorno curricular mais afastado* com 14 disciplinas da área de humanidades.

Totalizando 3.368 horas, o Curso de Técnicas Policiais com Bacharelado em Segurança Pública apresentava uma abordagem metodológica fundamentada no desenvolvimento de competências que repercutia em uma divisão da carga horária, na qual, as 2.370 horas das aulas presenciais representavam 70,3% da formação *vis-à-vis* a 540 horas de estágio profissional e 458 horas de atividades complementares como palestras, visitas técnicas e viagens de estudos, perfazendo ambas 29,7% da formação acadêmica (tabela 1).

Quando observada a carga horária das atividades didáticas, observa-se que as atividades de estágio profissional e as atividades de ensino presencial previstas no núcleo duro de disciplinas de profissionalização em Segurança Pública, bem como no entorno curricular próximo com disciplinas jurídicas e de prática esportiva e de condicionamento físico profissional, representam uma carga horária próxima a 2/3 de toda a integralização curricular.

Na *segunda fase do ciclo de vida curricular* do curso de graduação em Segurança Pública, o novo currículo, emergente no ano de 2006 com a criação da UERR, passou por uma inovação ruptiva quanto à forma e, por conseguinte também repercutiu em alterações na estrutura e na forma, uma vez que houve uma clara mudança do paradigma da Doutrina de Segurança Nacional, fundamentado no enfoque repressivo da força, em direção ao paradigma de Segurança Cidadã, caracterizado pelo enfoque preventivo e garantia dos direitos humanos.

Tabela 1 - Distribuição das atividades didáticas por carga horária

Atividades Didáticas	Distribuição Absoluta da Carga Horária	Distribuição Relativa da Carga Horária
Aulas presenciais	2370hs	70,3%
- Disciplinas jurídicas	135hs	4,0%
- Disciplinas esportivas	195hs	5,8%
- Disciplinas humanísticas	810hs	24,0%
- Disciplinas profissionais	1.230hs	36,5%
Estágio profissional	540 hs	16 %
- Estágio no meio comunitário	90hs	2,8%
- Estágio no meio carcerário	75hs	2,2%
- Estágio de Bombeiro Militar	75hs	2,2%
- Estágio de Polícia Militar	150hs	4,4%
- Estágio de Polícia Civil	150hs	4,4%
Atividades complementares	458 hs	13,7%

Fonte: Elaboração própria. Baseada em ISSeC –RR (2002).

O campo de poder presente na estruturação de um currículo em Segurança Pública na UERR, embora conformado por um pequeno grupo de professores responsáveis com ampla autonomia na criação do bacharelado, acabou estando claramente permeado pela influência de *forças verticais* na conformação da agenda curricular, uma vez que se tomou como referência na construção curricular a Matriz Curricular Nacional, proposta pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) no ano 2003 e atualizada em 2005.

Quadro 4 – Matriz Curricular do Bacharelado em Segurança Pública (PPC 2006)

Semestre	Disciplinas						Carga horária
1°	Fundamentos de Informática	Humanidades I	Comunicação Oral e Escrita I	Ética Geral e Profissional	Introdução à Ciência do Direito		360hs
2°	Metodologia Científica	Humanidades II	Comunicação Oral e Escrita II	Planejamento e Gestão em Segurança Pública I	Ciências Políticas e Teoria do Estado		360hs
3°	Políticas Públicas	Direitos Humanos	Criminologia	Segurança no Trânsito	Fundamentos de Direito Constitucional		360hs
4°	Gerenciamento de Crise	Investigação Criminal	Criminalística	Fundamentos de Direito Processual Penal	Direito Penal I		360hs
5°	Eletiva	Direito Administrativo	Planejamento e Gestão em Defesa Civil I	Planejamento e Gestão em Segurança Pública II	Direito Penal II		360hs
6°	Eletiva	Medicina Legal	Planejamento e Gestão em Defesa Civil II	Direito Ambiental	Direito Penal III – Legislação Extravagante		360hs

Fonte: UERR (2006). Organização própria.
Legenda: Disciplinas de núcleo comum aos cursos de graduação da UERR; Disciplinas comuns ao curso de graduação em Direito; Disciplinas abertas ou de áreas afins; Disciplinas específicas de profissionalização em Segurança Pública

Conforme se pode observar no quadro 4, resultante do *Projeto Político Pedagógico (PPP)* de 2006, também identificado

como *Projeto Pedagógico do Curso (PPC)*, a primeira matriz curricular do bacharelado em Segurança Pública possuiu em sua estrutura formal uma composição conformada por 9 disciplinas específicas de profissionalização em Segurança Pública; 10 disciplinas comuns ao curso de graduação em Direito, 7 disciplinas de um núcleo comum aos cursos de graduação da UERR, e, 4 disciplinas abertas ou de áreas afins.

A natureza ruptiva do currículo emergente com a criação do curso de Segurança Pública da UERR, ao se fundamentar nas influências de *forças verticais* presentes na Matriz Curricular Nacional, passa a adotar uma internacionalmente difundida concepção cidadã de segurança pública, que sob o ponto de vista educacional é claramente nova, porém, harmonizada nacionalmente pelo conceito de malha curricular da SENASP com um conjunto mínimo de disciplinas e de cargas horárias.

Não obstante a emergência de um conteúdo curricular fundamentado na doutrina da segurança cidadã, claramente se observou a conformação de um currículo cuja forma apresentava um enviesamento concentrado em disciplinas da área de Direito a propriamente ao fundamento ontológico do curso que deveria ser propriamente em Segurança Pública, o que repercutiu em um rápido processo de revisão do Projeto Pedagógico do curso em um momento posterior, já em 2008.

Na *terceira fase do ciclo de vida curricular* do bacharelado em Segurança Pública inaugurada em 2008, as adaptações presentes no Projeto Político Pedagógico possuíram uma natureza de inovação incremental, uma vez que novas demandas trazidas pelas *forças horizontais* dos professores e discentes representaram o motor de condução das pequenas mudanças, as quais visaram apenas incrementar conteúdo e melhor ajustar a proposta curricular aos interesses sociais.

As pequenas inovações curriculares, caracterizadas por inovações incrementais, refletiram uma natural trajetória de construção curricular, na qual a busca pela melhoria contínua conduzida pelo colegiado de professores do bacharelado em Segurança Pública incorporou claramente os *feedbacks* colhidos na comunidade acadêmica desde o surgimento do primeiro currículo genuinamente da UERR no ano de 2006.

Em termos de disciplinas existentes na matriz curricular do curso de bacharelado em Segurança Pública, as mudanças que surgiram com o novo PPC do ano de 2008 possuem como principais caracterizações quatro marcos de alterações ou inovações incrementais em relação ao PPC anterior, do ano de 2006:

> 1. Foram mudadas as nomenclaturas de algumas disciplinas, como "Fundamentos de Direito Constitucional" para "Direito Constitucional I"; "Introdução à Ciência do Direito" para "Introdução ao Estudo do Direito"; e, "Direito Ambiental" para "Direito Ambiental e Agrário";
>
> 2. Foram retiradas da nova grade curricular as disciplinas preexistentes de "Fundamentos de Informática"; "Comunicação Oral e Escrita II"; e, "Humanidades II"; e, "Medicina Legal";
>
> 3. Foram criadas na nova grade curricular as disciplinas de "Introdução à Economia"; "Direito Constitucional II"; "Estágio I, II e III"; "Metodologia aplicada à Segurança Pública – TCC"; e, "Política Criminal";
>
> 4. Foram alterados os semestres de oferta das disciplinas "Metodologia do Trabalho Científico"; "Criminologia"; "Direitos Humanos"; "Direito Constitucional I"; "Direito Penal I, II e III"; "Criminologia"; "Planejamento e Gestão em Segurança Pública I e II"; "Criminalística"; "Direito Administrativo".

Conforme se pode observar no quadro 5, resultante do *Projeto Político Pedagógico (PPP)* de 2008, a segunda matriz curricular do bacharelado em Segurança Pública da UERR em sua modificação passou a contar em sua estrutura formal com uma composição concentrada e focalizada em 14 disciplinas específicas de profissionalização em Segurança Pública, em contraposição à redução para 4 disciplinas de um núcleo comum aos cursos de graduação da UERR, à manutenção numérica de 4 disciplinas abertas ou de áreas afins, e, ao aumento para 11 disciplinas comuns ao curso de graduação em Direito.

As mudanças trazidas pelo novo PPP de 2008 trouxeram consigo impacto incremental nas características do bacharelado em Segurança Pública da UERR, uma vez que ficaram estabelecidos impactos no currículo formal do curso em termos de estrutura, forma e conteúdo.

Em um primeiro plano, de análise superficial, quanto à estrutura da matriz curricular, observa-se que as mudanças construídas pelo novo PPP foram marginais, repercutindo assim, apenas em um aumento no número de disciplinas e da própria carga horária do bacharelado em Segurança Pública, embora mantendo a integralização curricular previamente definida pelo PPP de 2006, em 6 semestres.

Em um segundo plano, quanto à forma do currículo, as inovações incrementais estão ligadas à institucionalização na grade curricular das atividades de estágio e de pesquisa (TCC), bem como às alterações qualitativas em termos de disciplinas cursadas, haja vista a focalização otimizada por um maior número de disciplinas das áreas de Segurança Pública e Direito em razão de uma diminuição de disciplinas de formação humanística.

Quadro 5 – Matriz Curricular do Bacharelado em Segurança Pública (PPC 2008)

Semestre	*Disciplinas*						*Carga horária*
1°	Metodologia Científica	Humanidades I	Comunicação Oral e Escrita	Ética Geral e Profissional	Introdução ao Estudo do Direito	-	360hs
2°	Introdução à Economia	Direito Constitucional I	Direitos Humanos	Criminologia	Ciências Políticas e Teoria do Estado	-	360hs
3°	Políticas Públicas	Direito Constitucional II	Planejamento e Gestão em Segurança Pública I	Direito Penal I	Segurança no Trânsito	Estágio I	420hs
4°	Gerenciamento de Crise	Investigação Criminal	Planejamento e Gestão em Segurança Pública II	Direito Penal II	Fundamentos de Direito Processual Penal	Estágio II	420hs
5°	Eletiva	Criminalística	Planejamento e Gestão em Defesa Civil I	Direito Penal III	Metodologia Aplicada à Segurança Pública - TCC	Estágio III	420hs
6°	Eletiva	Política Criminal	Planejamento e Gestão em Defesa Civil II	Direito Ambiental e Agrário	Direito Administrativo	-	360hs

Fonte: UERR (2006). Organização própria.

Legenda:
- Disciplinas de núcleo comum aos cursos de graduação da UERR
- Disciplinas comuns ao curso de graduação em Direito
- Disciplinas abertas ou de áreas afins
- Disciplinas específicas de profissionalização em Segurança Pública

Em um terceiro plano, mais profundo de análise, quanto ao conteúdo curricular, as alterações do novo PPP geraram inovações incrementais à medida que o conteúdo de profissionalização em Segurança Pública se tornou explícito e majoritário, assim como, ficaram mais bem estabelecidas articulações de conteúdo na matriz curricular por meio do estabelecimento de pré-requisitos entre disciplinas.

Na *quarta fase do ciclo de vida curricular*, o ano de 2015 trouxe uma agenda de inovações incrementais que estão ainda em construção até o presente momento, no ano de 2016, influenciada, tanto, por demandas de *forças horizontais* da comunidade acadêmica composta por professores e discentes do bacharelado em Segurança Pública, quanto, por exigências legais advindas de forças verticais do Ministério de Educação (MEC) e refletidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-RR).

De um lado, o primeiro semestre de 2015, registrou o início da construção de um campo de poder em que as forças horizontais de grupo de professores e discentes, no qual há a conformação de uma agenda para um novo Projeto Político Pedagógico (PPP), identificado como Projeto Pedagógico do Curso (PPC), muito parecido aos dois anteriores em termos de estrutura e forma, embora, com um novo currículo que passa minimamente por algumas alterações em termos de conteúdo e carga horária.

A proposta de alteração curricular iniciada no ano de 2015 ainda se encontra em construção e negociação por parte da comunidade acadêmica de professores e discentes do curso de bacharelado de Segurança Pública e com base nas exigências do Conselho de Educação do Estado de Roraima, previstas na Resolução CEE/RR n. 13, de 28 de junho de 2016 (RORAIMA, 2016), deve avançar e ser concluída em um novo Projeto Pedagógico

de Curso (PPC), antes do prazo limite estabelecido para renovação de autorização de funcionamento do curso, no segundo semestre de 2017.

De outro lado, o segundo semestre de 2016 marca a introdução de novos *inputs* na construção curricular em função de uma diligência do Conselho Estadual de Educação (CEE) para renovação de habilitação e funcionamento do curso, o que gerou a exigência de incorporação de diretrizes legais de uma agenda de *forças verticais* previstas nas normativas para o Ensino Superior por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério de Educação (MEC).

No ano de 2016, em função de processo de renovação do bacharelado em Segurança Pública da UERR por parte do Conselho Estadual de Educação (CEE), o curso e seu PPC em vigor desde 2008, passaram por avaliação documental e visita *in loco*, tornando-se condicionada a sua renovação de reconhecimento até o ano de 2017 em razão de 8 critérios modificação previstos na Resolução CEE/RR n. 13, de 28 de junho de 2016 (RORAIMA, 2016):

> O Reconhecimento de novas turmas de Bacharelado em Segurança Pública, fica condicionado ao cumprimento dos itens recomendados neste Parecer:
>
> 1. Implantar o Núcleo Docente Estruturante (NDE), conforme preconiza a Resolução CONAES nº. 1 de 17/06/10;
>
> 2. Investir na Titulação do Corpo Docente (Art.66 da Lei 9.394/96);
>
> 3. Atualizar as Bibliografias Básicas e apresentar no PPC as Bibliografias Complementares. Investir na informatização da Biblioteca Acadêmica, facilitando a disponibilização e o controle do acervo;

> 4. Ampliar as condições de acesso para as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida – (Dec. nº. 5.296/2004);
>
> 5. Oferecer a Disciplina de Libras, como disciplina eletiva;
>
> 6. Acrescentar na Matriz Curricular do curso, conteúdos de disciplinas e atividades curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como apresentar questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP Nº 3/2004. Recomenda-se que os conteúdos, referentes à esta temática, sejam contemplados na disciplina de Humanidades.
>
> 7. Implantar uma Política de Autoavaliação do Curso, com objetivo de estabelecer parâmetro de qualidade;
>
> 8. Verificar se houve expedição de diplomas no período em que o curso esteve sem Ato Legal de Reconhecimento e proceder, se for o caso, a substituição (RORAIMA, 2016, p. 13).

Tomando como referências as agendas de forças horizontais e verticais, observa-se que na proposta que vem sendo discutida e construída desde o ano de 2015, há uma clara agenda propositiva de inovação incremental no currículo do bacharelado em Segurança Pública da UERR, de modo a repercutir em modificações em termos de estrutura, forma e conteúdo que podem ser identificadas em cinco eixos de alteração na matriz curricular:

1. São sugeridas mudanças transversais a todas as disciplinas em termos de conteúdo por meio de atualização das ementas e bibliografias básicas e complementares, bem como em termos de

forma, com alteração das nomenclaturas de algumas disciplinas específicas, como:

a) "Metodologia Científica" para "Metodologia do Trabalho Científico";

b) "Comunicação Oral e Escrita" para "Leitura e Produção de Texto";

c) "Ética Geral e Profissional" para "Introdução à Filosofia";

d) "Planejamento e Gestão em Segurança Pública I" para "Planejamento e Gestão em Segurança Pública";

e) "Segurança no Trânsito" para "Gestão e Segurança no Trânsito";

f) "Investigação Criminal" para "Investigação Criminal e Criminalística";

g) "Planejamento e Gestão em Defesa Civil I" para "Planejamento e Gestão em Defesa Civil";

h) "Direito Ambiental e Agrário" para duas disciplinas específicas, "Direito Ambiental" e "Direito Agrário".

2. É sugerida a remoção de algumas disciplinas preexistentes da nova grade curricular, a fim de abertura de lacuna para a introdução de outras mais adequadas ao curso de Segurança Pública, a exemplo de "Humanidades I"; "Introdução à Economia" e todas as disciplinas "Eletivas"; ou ainda, a fim de promover fusão de conteúdos como nos casos de "Planejamento e Gestão em Segurança Pública II"; "Criminalística"; e, "Planejamento e Gestão em Defesa Civil II";

3. É sugerida a criação, na nova grade curricular, das disciplinas de "Introdução ao Estudo da Segurança Pública";

"Sociologia da Violência"; "Tecnologia Aplicada à Segurança Pública"; "Toxicologia e Segurança Pública"; Direito Agrário"; e "Direito Ambiental", as quais substituíram disciplinas excluídas; além da disciplinas de "Estágio IV"; "Artigo Científico"; "Crimes Transnacionais"; e, Temas Emergentes de Segurança Pública", repercutindo no aumento de um semestre no curso;

4. É sugerida a alteração nos semestres de oferta das disciplinas "Gestão e Segurança no Trânsito"; "Políticas Públicas e Cidadania"; assim como, "Política Criminal" a fim de otimizar o encadeamento lógico dos conteúdos transversais desenvolvidos no curso;

5. Sugestão de mudança na carga horárias de todas disciplinas, com redução de 72 horas para 60 horas; quebra da disciplina de "Direito Ambiental e Agrário" em duas com cargas reduzidas cada uma totalizando 30 horas; bem como, aumento de 80 horas para 90 horas no caso das disciplinas de estágio; e, introdução de "Atividades Curriculares" na grade curricular, passando de 150 horas para 120 horas.

Tomando-se como referência os pontos supracitados que estão presentes na proposta ainda em construção para alteração do *Projeto Pedagógico do Curso (PPC)*, o possível novo currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR pode ser analisado e melhor visualizado em sua natureza formal à luz da identificação das inovações incrementais em estrutura, forma e conteúdo existentes na propositiva nova Matriz Curricular (quadro 6).

Quadro 6 – Projeto em construção da nova Matriz Curricular do Bacharelado em Segurança Pública

Semestre	*Disciplinas*						*Carga horária*
1°	Metodologia do Trabalho Científico	Introdução ao Estudo da Segurança Pública	Leitura e Produção de Texto	Introdução à Filosofia	Introdução ao Estudo do Direito	-	300hs
2°	Sociologia da Violência	Direito Constitucional I	Direitos Humanos	Criminologia	Ciências Políticas e Teoria Geral do Estado	-	300hs
3°	Toxicologia e Segurança Pública	Direito Constitucional II	Planejamento e Gestão em Segurança Pública	Direito Penal I	Tecnologia Aplicada à Segurança Pública	Estágio I	390hs
4°	Gerenciamento de Crise	Investigação Criminal e Criminalística	Política Criminal	Direito Penal II	Fundamentos de Direito Processual Penal	Estágio II	390hs
5°	Segurança nos estabelecimentos penais	Políticas Públicas e Cidadania	Planejamento e Gestão em Defesa Civil	Direito Penal III	Metodologia Aplicada à Segurança Pública - TCC	Estágio III	390hs
6°	Crimes transnacionais	Psicologia Aplicada	Gestão e Segurança no Trânsito	Direito Ambiental / Direito Agrário	Direito Administrativo	Estágio IV	390hs
7°	Artigo Científico	Temas Emergentes da Segurança Pública	Atividades Complementares		-	-	240hs

Fonte: UERR (2015). Organização própria.
Legenda: Disciplinas de núcleo comum aos cursos de graduação da UERR
Disciplinas comuns ao curso de graduação em Direito
Disciplinas de áreas afins
Disciplinas específicas de profissionalização em Segurança Pública

Sob a ótica de análise do conteúdo do currículo, observa-se uma agenda de inovações incrementais em termos de conteúdo que claramente estão fundamentadas, tanto, em aumento de conteúdo específico do campo científico de Segurança Pública, dando maior sintonia fina ao núcleo ontológico do curso, quanto, em adequação das discussões ao contexto nacional e regional, justamente em função da introdução de discussões específicas a Roraima, como

crimes transnacionais, ou, mesmo de temas emergentes em Segurança Pública ou discussões sobre toxicologia, uso de tecnologias na Segurança Pública, ou mesmo sobre as condições dos estabelecimentos penais no país.

Sob a ótica de análise de estrutura e forma do currículo, surge uma matriz curricular propositiva que se fundamenta em inovações incrementais caracterizadas, tanto, por um aumento na estrutura do currículo com o aumento na oferta de disciplinas e no surgimento de um semestre adicional para a integralização curricular, quanto em uma qualificação da forma do currículo em Segurança Pública, pautada em uma revisão de ementas e bibliografia, na flexibilização do trabalho de conclusão de curso, no formato de artigo, bem como, no maior foco em 19 disciplinas específicas de profissionalização em Segurança Pública e 13 da área de Direito, em contraposição, a apenas 6 disciplinas de áreas afins e do núcleo comum aos cursos de graduação da UERR.

Por um lado, o *currículo formal* do curso de bacharelado em Segurança Pública demonstra uma evolução histórica marcada por duas periodizações com dinâmicas distintas em que surge um claro padrão de inovação ruptiva do currículo da UERR (2006) em relação ao currículo do ISSeC-RR (2002), bem como por duas periodizações de inovação incremental ao currículo de 2006, com atualizações marginais nos anos de 2008 e na construção em andamento desde 2015.

Por outro lado, o *currículo real* apresenta apenas duas periodizações que são materializadas pela existência de conteúdo curricular para um Curso de Formação de Oficiais (CFO) no ISSeC-RR a partir de 2002, permeado pelo paradigma repressivo da Doutrina de Segurança Nacional, em contraposição, ao bacharelado da UERR a partir de 2006 que materializou um currículo fundamentado no paradigma preventivo e mediador da Doutrina da Segurança Cidadã.

Conclui-se, quando comparados o currículo formal e o real do curso de bacharelado em Segurança Pública, que o ciclo de vida curricular pode trazer como resultado de análise, tanto, uma compreensão minimalista sobre o currículo, fundamentada na análise das quatro transformações existentes na matriz curricular do Projeto Político Pedagógico, quanto, uma compreensão maximalista sobre o currículo, fundamentada em apenas duas inflexões em relação às ideias e práticas materializadas nos processos de ensino-aprendizagem.

ANÁLISE INTRA-INSTITUCIONAL DO CURRÍCULO EM SEGURANÇA PÚBLICA DA UERR

A análise intra-institucional do currículo do bacharelado em Segurança Pública da UERR partiu de uma revisão documental na instituição e na aplicação de um *survey* semi-estruturado, caracterizado por questões fechadas e abertas, ao longo da última semana do mês de Agosto de 2016, a uma amostra de quatro perfis de *stakeholders* (atores com interesses específicos no curso), a fim de identificar a análise de percepção sobre o currículo do bacharelado em Segurança Pública por parte da comunidade epistêmica direta e indiretamente envolvida.

Nesta abordagem intra-institucional, o trabalho de campo desenvolvido entre os dias 24 e 31 de agosto de 2016 nos períodos da tarde e da noite, não apenas materializou na aplicação do *survey* impresso, mas também foi complementado por sincrônicos processos de realização de entrevistas, com áudio transcrito (CATTANEO, 2016a), e, de registro fotográfico (CATTANEO, 2016b), a fim de subsidiar a interpretação dos dados quanto à análise de percepção do currículo por parte dos distintos *stakeholders* envolvidos na Comunidade Epistêmica em Segurança Pública.

A apresentação da análise de percepção sobre o currículo por parte dos *stakeholders* representou uma oportunidade de análise hermenêutica sobre os dados coletados no trabalho de campo, de modo a se comparar sob o prisma intra-institucional a percepção da comunidade epistêmica envolvida com base nos instrumentos de coleta e na triangulação de procedimentos metodológicos.

Na aplicação do *survey* e das entrevistas, houve declaração de anonimato dos participantes a fim de preservar a identidade dos mesmos, bem como evitar eventuais retaliações políticas em razão das respostas, razão, pela qual nos formulários do *survey* ou nas falas transcritas não existe identificação nominal dos mesmos, mas apenas da categoria de ator na comunidade epistêmica.

A aplicação dos questionários e das entrevistas em seu planejamento foi estruturada, tanto, sob um corte quantitativo por meio de uma amostra significativa de 30% dos ex-alunos, já formados (31 mulheres e 30 homens), 30% dos discentes das turmas em curso (8 mulheres e 14 homens) e de 100% dos professores do corpo docente permanente do bacharelado em Segurança Pública, quanto, sob um corte qualitativo por meio de uma amostra de 3 ex-gestores de Estado, selecionados como os profissionais com maior experiência em Segurança Pública em Roraima, dadas as suas trajetórias no aparelho do Estado.

ANÁLISE DE PERCEPÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO BACHARELADO EM SEGURANÇA PÚBLICA DA UERR

A conformação de um anarquismo metodológica na evolução da teoria curricular ao longo do século trouxe consigo consigo a compreensão de diferentes percepções sobre o currículo e a própria persistência de diferentes paradigmas científicos concorrentes sobre

currículo que vem até os dias atuais, no primeiro quartil do século XX, o que repercute na constituição de binômios analíticos, tais como currículo amplo e restrito, formal e informal, prescrito e oculto, ou, ainda, ideal e real.

Tomando como referência que o currículo restrito representa uma dimensão tradicionalista de abordagem curricular com base em mecânicas de análise de um programa de ensino ou do plano de estudos, a elaboração de perguntas para análise de percepção sobre o currículo foi estruturada com base em uma concepção de currículo ampliado (BARROS, 1994), no qual o currículo do bacharelado em Segurança Pública da UERR é aprendido na sua amplitude subjetiva por abranger a toda a experiência acadêmica.

Neste sentido houve a construção de um roteiro de perguntas que fosse funcional para planejar uma avaliação ampla do currículo, de modo a incorporar a sua complexidade dentro de 7 dimensões institucionais de análise (quadro 7), não obstante, tenha sido operacionalizada uma seleção de perguntas, por meio de um corte, restrito à aplicação de algumas perguntas do *survey* para a primeira dimensão da análise de percepção e à aplicação de entrevistas abertas sobre as demais seis outras dimensões, dadas as restrições temporais e a viabilidade para o desenvolvimento desta pesquisa ao curso do mestrado.

Na aplicação do *survey*, a escolha da primeira dimensão da análise de percepção sobre o currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR aconteceu não de modo aleatório, mas antes, em razão dela representar o marco de abertura lógica para outras dimensões.

Na presente pesquisa, a análise de percepção do currículo do bacharelado em Segurança Pública da UERR trouxe, portanto, 12 perguntas direcionadoras, as quais foram aplicadas em *survey* e complementadas por meio de entrevistas orais direcionadas pelo

roteiro de sete dimensões a uma amostra selecionada de discentes em curso, ex-alunos já formados, professores e *policymakers* em Segurança Pública no estado de Roraima.

Quadro 7 - Dimensões da Análise de Percepção sobre o currículo do Bacharelado em Segurança Pública da UERR

Dimensão 1	Avaliação do curso de Segurança Pública	12 questões
Dimensão 2	Avaliação das disciplinas	09 questões
Dimensão 3	Avaliação das estratégias de ensino-aprendizagem	06 questões
Dimensão 4	Avaliação institucional da UERR	02 questões
Dimensão 5	Avaliação do corpo docente	12 questões
Dimensão 6	Avaliação do corpo discente	22 questões
Dimensão 7	Avaliação do mercado de trabalho	07 questões

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira dimensão, *avaliação do bacharelado em Segurança Pública da UERR*, a análise de percepção sobre o currículo ampliado foi construída com base nas respostas dos questionários, o que resultou na tabulação de gráficos a título de melhor visualização e comparação transversal entre as diferentes as quatro categorias de *stakeholders* (alunos, ex-alunos, professores e gestores em Segurança Pública).

Entre os questionamentos apresentados sobre a qualificação do bacharelado em Segurança Pública da UERR, a análise de percepção da comunidade epistêmica é relativamente crítica quanto à qualidade do curso *per se* (gráfico 3A), embora positiva quando levada em comparação a outros cursos ofertados pela própria UERR (gráfico 3B) ou mesmo em relação a outros bacharelados em Segurança Pública existentes no Brasil (gráfico 3C).

O ponderamento quanto ao grau de satisfação no curso por parte do corpo docente e discente que majoritariamente é

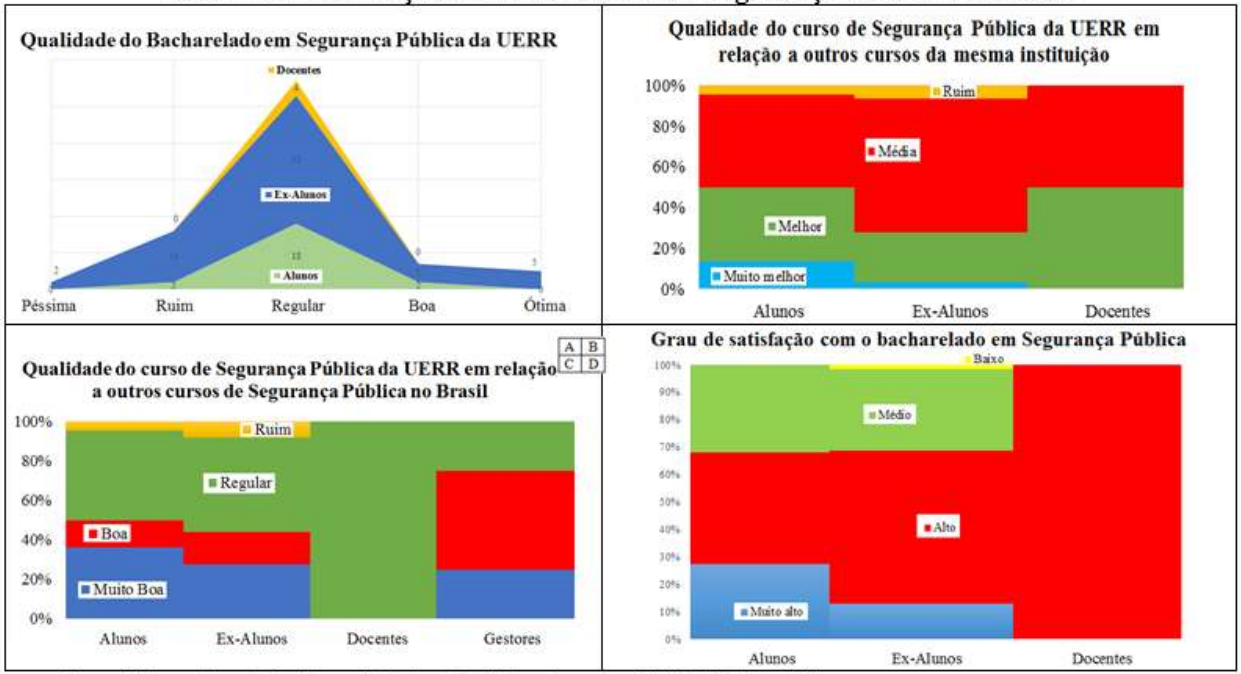
caracterizado como alto ou muito alto (gráfico 3D) é relativizado à medida que existe pelos mesmos atores a percepção de que a qualidade do curso é regular quando comparada a outros cursos da UERR ou em relação a outros bacharelados em Segurança Pública no Brasil, não obstante os gestores tenham uma avaliação extremamente positiva (gráfico 3C).

Os questionamentos quanto à qualidade do curso apontados pela percepção crítica de docentes e discentes não estão propriamente relacionados às disciplinas, às estratégias de ensino-aprendizagem ou ao perfil do corpo docente e discente, mas antes estão fundamentados na percepção de que existem, tanto, problemas institucionais na UERR em termos de infra-estrutura que comprometem o desenvolvimento curricular diretamente relacionada, quanto, restrições de inserção profissional em um mercado de trabalho ainda em construção, conforme será observado na avaliação destas outras dimensões temáticas.

Na segunda dimensão, *avaliação das disciplinas*, a análise de percepção dos *stakeholders* entrevistados demonstra, embora, as disciplinas ofertadas estejam de acordo com a necessidade de formação profissional em Segurança Pública, há uma convergência de entendimento por parte dos docentes, ex-alunos e atuais alunos, quanto à necessidade de atualização da matriz de disciplinas a título de melhoria do currículo do curso.

Por um lado, todos os docentes e três dos quatro gestores entrevistados demonstram conhecimento da Matriz Curricular Nacional e do currículo de outros cursos de bacharelado da área, possuindo claridade quanto às necessidades na mudança da grade curricular das disciplinas do bacharelado em Segurança Pública da UERR.

Gráfico 3 – Avaliação do bacharelado em Segurança Pública da UERR



Fonte: Elaboração própria. Base de Dados: Trabalho de campo (CATTANEO, 2016).

Por outro lado, os alunos e ex-alunos apontam majoritariamente a necessidade de atualização da grade curricular de disciplinas, embora, desconheçam a Matriz Curricular Nacional ou o currículo de outros cursos em Segurança Pública no Brasil[2], repercutindo assim na ausência de propostas ou discussões dos conteúdos ou disciplinas a serem inseridas.

Frente a este campo de poder polarizado entre os participantes da comunidade epistêmica em Segurança Púbica, as agendas para alteração da matriz curricular o bacharelado em Segurança Pública da UERR acaba sendo permeado por um vácuo institucional de participação, o que repercute em um monopólio na construção das disciplinas e de seus conteúdos por parte dos docentes.

Não é por acaso que as sugestões quanto à atualização da grade curricular obtidas nas entrevistas, como "a inclusão de matérias de Ciências Sociais direcionadas para pesquisas de campo" (docente 01), ou, conteúdos em segurança que atendam a demandas sociais do Estado de Roraima relacionadas à "questão da tríplice fronteira" ou a "questões indígenas e ambientais" (docente 03), estejam presentes na proposta em construção de alteração do PPC em Segurança Pública da UERR (UERR, 2015).

Na terceira dimensão, *avaliação das estratégias de ensino-aprendizagem*, a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) demonstrou a ausência de normatização sobre o assunto, o que demonstra a falta de planejamento e gestão estratégica para a melhoria contínua dos instrumentos, procedimentos e métodos de ensino, aprendizagem e avaliação.

[2]Embora alunos e ex-alunos do bacharelado em Segurança Pública estejam alheios Matriz Curricular Nacional ou às grades curriculares de outros cursos de bacharelado na área, cabe destacar que uma parte minoritária o quadro discente possuía estes conhecimentos, em especial, quando relacionados ao curso de ensino à distância da UNISUL e da UEA (ex-aluno 37) e da UFBA (ex-aluno 01).

As lacunas existentes quanto ao planejamento e a melhorias contínuas das estratégias de ensino aprendizagem são corroboradas pela análise de percepção dos *stakeholders* entrevistados, os quais apontam satisfação quanto às estratégias utilizadas, embora, seja estas consideradas tradicionais quanto ao papel ativo dos docentes em sala de aula *vis-à-vis* ao papel receptivo dos discentes.

Embora majoritariamente os alunos e ex-alunos entrevistados tenham identificado as estratégias de ensino-aprendizagem como boas, normais, ou, satisfatórias, fundamentadas em "provas, seminários e trabalhos" (ex-aluno 37), embora, devessem ser mais "voltadas para a prática" (ex-alunos 22 e 44), já que estão "ultrapassadas dentro da normalidade" (aluno 09).

A falta de um Núcleo Estruturante Docente (NDE) repercute na ausência de um sistema de planejamento e melhoria das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, haja vista que a ausência de um fórum de debate sobre o assunto acaba gerando uma autonomia instrucional por parte dos docentes e um desconhecimento recíproco das atividades que são desenvolvidas por outros docentes, conforme a assertiva: "não conheço o método avaliativo dos demais colegas" (docente 03).

A análise de percepção sobre as estratégias de ensino-aprendizagem por parte de alunos, ex-alunos e docentes demonstra que o processo educacional carece de avaliações contínuas e de atividades de ensino ativo (*active learning*), fundamentadas em atividades práticas e na resolução de problemas concretos (SENHORAS, 2014), uma vez que o sistema continua concentrado em dinâmicas de aprendizagem passiva por parte o aluno, nas quais os docentes representam centros de difusão de informações.

Na quarta dimensão, *avaliação institucional da UERR*, a análise de percepção sobre o patrimônio da universidade apresentada nas entrevistas aponta para críticas quanto à sua infraestrutura física

e para elogios quanto aos recursos humanos, mais especificamente em relação à contribuição dos docentes ao curso de bacharelado em Segurança Pública.

O vácuo material na infra-estrutura institucional da UERR pode ser caracterizado quanto às limitações de uso do espaço físico existente ou à inexistência de laboratórios ou salas específicas de professores, já que existe há uma infra-estrutura mínima que é *compartilhada* entre diferentes cursos, como a pequena sala das coordenações (foto 1A), a sala de professores (foto 1B), as distintas salas de aula que contam com equipamentos tradicionais de quadro e datashow (foto 1C), ou, o único laboratório de informática (foto 1D).

A organização e a infraestrutura institucional da UERR comprometem a construção do currículo amplo ou abrangente à medida que dificultam a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem ativas, dadas as restrições do acervo da biblioteca no *campus*, a ausência de espaço funcional específico adequado para o planejamento de aulas e trabalho dos docentes em termos, ou ainda de espaços laboratoriais e equipamentos nas salas de aula, já que "a estrutura necessita de um aporte tecnológico a fim de se aproximar a teoria da prática" (docente 02).

Corroborando com esta avaliação, identifica-se que as repercussões negativas da infra-estrutura no desenvolvimento curricular de atividades de ensino e pesquisa acontecem em função de um vácuo material, pois "existe carência quanto ao acervo para pesquisa, inexistência de sala para atendimento de orientação monográfica, e, falta aproximação dos acadêmicos com os dados quantitativos referentes a segurança pública" (docente 01).

Na quinta dimensão, *avaliação do corpo docente*, a análise de percepção registrada nos depoimentos demonstra a centralidade do quadro docente no desenvolvimento institucional do bacharelado

em Segurança Pública, pois a despeito de ser numericamente pequeno, demonstrou ao longo do tempo capacidade de sanar problemas infra-estruturais na UERR, justamente em razão de uma complementação funcional por parte do quadro docente permanente; de docentes do complementar - oriundo de outros cursos, bem como, de professores horistas.

Foto 1 - Infra-estrutura compartilhada de uso do curso de Segurança Pública



Fonte: Trabalho de campo (CATTANEO, 2016b).

Embora o desenvolvimento curricular das atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso seja compreendido como limitado porque a instituição possui problemas infra-estruturais e "tem poucos professores" (ex-aluno 058), a maioria dos *stakeholders* identifica o corpo docente, principalmente do quadro permanente do

curso, como um dos pontos positivos mesmo quantitativamente restrito e em claro processo de qualificação em termos de pós-graduação *stricto sensu*, com um professor doutor e três professores cursando mestrado no período de 2013 a 2016.

O ponderamento sobre o patrimônio institucional da UERR em termos físicos e humanos demonstra que há um claro *efeito trade-off* positivo (MANKIW, 2014), identificado pela compensação das deficiências infra-estruturais da instituição em função do papel aplicado das competências do corpo docente no curso de bacharelado em Segurança Pública, em termos de sinergia funcional de conhecimentos, habilidades e atitudes (SILVA; SENHORAS, 2014).

Neste contexto do *efeito trade-off* por parte do quadro docente, é pertinente citar depoimento de um professor na entrevista, a respeito do papel decisivo que os coordenadores do bacharelado em Segurança Pública da UERR tiveram ao longo de diferentes períodos desde 2006 até 2016, na conformação de uma agenda mínima para manutenção e desenvolvimento do curso:

> O Curso de Bacharel em Segurança Pública tem sobrevivido a várias tentativas de extinção e, graças à atuação de coordenadores que defenderam a necessidade do mesmo, ele ainda continua, mas é necessário que a estrutura física, bibliográfica, espaço físico para professores e coordenação sejam criados e principalmente uma Lei que insira de uma vez por todas esse profissional na estrutura de Segurança Pública do Estado (Docente 03 *apud* CATTANEO, 2016a).

Há que se advertir que a despeito do comprometimento do corpo docente no bacharelado em Segurança Púbica, existe um grave

quadro de preocupação quanto ao baixo número de docentes permanentes alocados nos quadros permanentes de todos os cursos da UERR, o que repercute em um volume elevado de turmas por docente, em uma estrutural dependência de docentes horistas e de outros cursos (gráfico 1A), bem como, em uma sazonalidade da oferta de vagas em determinadas turmas nos processos seletivos da instituição (gráfico 1B).

Embora o curso tenha iniciado em 2006 com 3 docentes de quadro permanente no curso, um deles acabou deixando a UERR em função de incompatibilidade de carga horárias com outras funções já desenvolvidas na Polícia Militar do estado, o que repercutiu na necessidade de contratação temporária de docentes horistas em 2009 e 2010, até a entrada de dois novos professores no quadro permanente de docentes no ano de 2011, de modo que nos cinco anos seguintes até 2016, o bacharelado em Segurança Pública funcionou apenas com 4 professores lotados no curso e com 2 a 3 docentes de quadro complementar da UERR, oriundos de outros cursos (gráfico 4A).

Tal como em outros cursos da UERR, a presença do bacharelado em Segurança Pública da UERR nos vestibulares registra forte volatilidade ao longo do tempo (gráfico 4B, com anos de abertura de turmas, e, anos, sem abertura de turma, demonstrando que a falta, tanto, de uma massa crítica de docentes (gráfico 4A), quanto de autonomia administrativa e financeira do bacharelado, geram um impacto negativo no Projeto Político Pedagógico (PPP), comprometendo, assim a sua própria imagem e a trajetória institucional frente aos potenciais candidatos a alunos e ao principal receptor de seus profissionais formados, o Aparelho de Segurança Pública do Estado de Roraima.

Na sexta dimensão, *avaliação do corpo discente*, a análise de percepção registrada nas entrevistas apresenta um relativo grau de satisfação por parte dos alunos no curso, com polarizações de

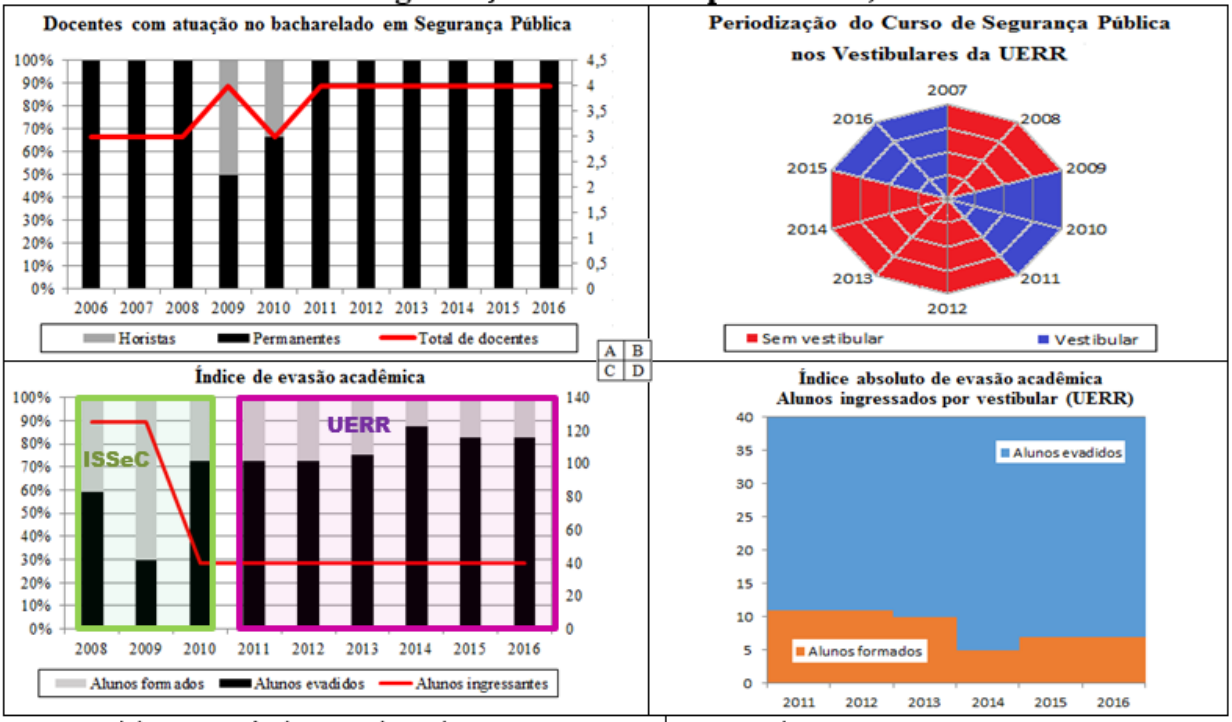
completa insatisfação (alunos 07 e 09) a completa satisfação (ex-aluno 13), embora com clara preocupação com a "falta de atividades práticas" (alunos 17 e 19), bem como, com o mercado de trabalho restrito e com baixa capilaridade de recepção dos novos profissionais (alunos 06; 08; 11 e ex-alunos 01; 07).

Por um lado, a preocupação desenvolvida ao longo do curso em relação a um mercado de trabalho com baixo grau de absorção dos discentes gera um elevado índice de evasão acadêmica do curso, justamente quando começam a se formar as primeiras turmas de alunos da UERR a partir de 2011 (gráfico 4D), em contraposição, ao menor índice dos alunos do curso de bacharelado em Segurança Pública, com formação de oficiais, herdado do ISSeC (gráfico 4C).

Por outro lado, com base na avaliação na lista de aprovação dos discentes em Segurança Pública dos vestibulares da UERR em que foram abertas turmas, observou-se que o corpo discente possui uma caracterização híbrida em termos de idade, gênero e de formação prévia, uma vez que há uma leve concentração maior de homens em relação a mulheres, bem como uma presença constante de profissionais que já atuam na área de Segurança Pública, inclusive na Defesa Nacional e que buscam complementar sua formação (alunos 15 e ex-aluno 12).

Embora as diferenças de idade, gênero ou de trajetória estudantil ou profissional não sejam identificadas por nenhum dos atores como variáveis de problematização, mas antes de enriquecimento (docente 01), são observados determinados padrões de *currículo oculto* (GIROUX; PURPEL, 2013), quanto à recepção de determinados conteúdos sociais e humanísticos dentro de sala de aula ou nas leituras direcionadas, ou, quanto à manifestação de determinadas reações veladas ou ideias pré-concebidas em uma dinâmica patriarcal e colonial, quando emergidos temas pontuais de gênero e etnia (docente 02).

Gráfico 4 - Curso de Segurança Pública: corpo docente, discente e vestibular



Fonte: Elaboração própria. Base de Dados: UERR, 2016a; UERR, 2016b.

Na sétima dimensão, *avaliação do mercado de trabalho*, surge um amplo consenso na comunidade epistêmica entrevistada de que o bacharelado em Segurança Pública da UERR forma profissionais bem qualificados, porém, em um mercado de trabalho relativamente fechado, dada a falta de reconhecimento de uma formação educacional recente no país, o que repercute, inclusive na falta de reserva de mercado em concursos públicos, haja vista que o Estado ao possuir o monopólio legítimo da violência e da força é o principal empregador (WEBER, 2011).

> Infelizmente não existe a participação direta desse profissional em Roraima, pois não existe um cargo específico, mas sabe-se que muitos formados em Segurança Pública se colocaram em várias ocupações da área de segurança através de concursos, como professores da área, polícia federal, Rodoviária federal, guarda municipal, DETRAN etc (Gestor 01 *apud* CATTANEO, 2016a).

Corroborando com esta experiente percepção de um ex-Secretário de Estado em Roraima (gestor 01), observa-se que, tanto, a falta de uma reserva de mercado em concursos públicos para os profissionais formados em um bacharelado em Segurança Pública, quanto, a falta de receptividade e reconhecimento social deste curso no mercado de trabalho (ex-alunos 04 e 20), acabam sendo identificados como problemas cruciais para a inserção em um mercado de trabalho específico, em construção e sem regulamentação (aluno 09).

Conforme pesquisa desenvolvida por Santos (2016), os bacharéis formados em Segurança Pública pela UERR ainda não obtiveram o aval governamental para abertura de concursos específicos, de modo que estes profissionais são qualificados e

possuem competências, porém, não conseguem atuar no aparelho de Segurança do Estado, repercutindo assim, tanto, em uma precarização do mercado de trabalho e em uma desvalorização do próprio curso, quanto, em um custo de oportunidade significativo para o estado à medida que a violência aumenta em Roraima.

No estado de Roraima, surge um paradoxo aparente, pois o mesmo governo estadual que estimula a formação de bacharéis em Segurança Pública, por meio da UERR, acaba não gerando uma reserva de mercado para a absorção destes profissionais, demonstrando que o funcionamento complexo do Estado é permeado por descontinuidades entre gestões e por uma esquizofrenia institucional, na qual as Secretarias Estaduais de Educação e Desportos (SEED), de Segurança Pública (SESP) e Cidadania e Justiça (SEJUC) não materializam um campo de comunicação em termos de políticas públicas.

Frente a este paradoxo aparente, as entrevistas demonstram consensualmente que há uma percepção por parte de docentes, discentes e gestores de que o mercado de trabalho para bacharéis em Segurança Pública é ainda mais restrito em Roraima em relação ao contexto nacional problemático, pois o estado apresenta marginais de alternativas mercadológicas no setor privado, dada a característica de geração de renda e de desenvolvimento do estado, concentrada em uma economia "economia do contra-cheque" (SILVA NETO, 2016), claramente dependente do setor público.

ANÁLISE INTER-INSTITUCIONAL DO CURRÍCULO EM SEGURANÇA PÚBLICA DA UERR

A origem e definição do perfil curricular dos cursos de bacharelado em Segurança Pública no país trilharam caminhos

distintos, embora, tenham convergido em algum momento dada a formação de expertise construído pelas universidades pioneiras (Universidade Vale do Itajaí e Universidade do Estado do Amazonas) e o aproveitamento das experiências pelas instituições retardatárias (Universidade Federal de Rondônia, Universidade Estadual de Roraima e Universidade Federal Fluminense).

A Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) criou o pioneiro curso de Segurança Pública em um convênio com o Governo do Estado de Santa Catarina para formação de oficiais segundo modelo curricular com forte presença do ensino jurídico, no qual os cadetes formados recebiam uma dupla titulação universitária, de bacharelado em Segurança Pública e o de Oficial de Polícia Militar (RIBAS, 2014). Como o convênio durou apenas no período entre 1999 a 2009, o curso foi encerrado e substituído por outro convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Ciência Política, razão pela qual a matriz curricular da UNIVALI não é apresentada na pesquisa.

Na Universidade Estadual do Amazonas (UEA) surgiram dois cursos da área de Segurança Pública, sendo o primeiro bacharelado criado no ano de 2002 com o nome de "Segurança Pública e do Cidadão", o qual é identificado pela sigla UEA1, em contraposição ao segundo curso que fora criado em 2011 com o título de "Ciências Militares e Segurança Pública" (UEA2). Ambos os cursos estão em funcionamento e são focalizados para oficias da Polícia Militar do Amazonas em razão de convênios firmados com o Governo do Estado de Roraima em diferentes gestões (UEA, 2010; 2013), por meio de uma abordagem curricular híbrida que combina conteúdos de formação tecno-profissionais de natureza civil e militar, além das formações humanística e prática.

Também constituído por meio de um convênio interinstitucional entre a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o Governo do Estado de Rondônia no ano de 2008, o curso de

bacharelado em Segurança Pública caracteriza-se como um Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Rondônia (CFO), razão pela qual a sua estrutura curricular pode ser compreendida por meio de um tripé de disciplinas de naturezas distintas, embora, complementares, que são aglutinadas em núcleos de formação humanística, formação prática (estágio obrigatório, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso), e, formação tecnoprofissionalizante (UNIR, 2008).

No caso do curso de bacharelado em Segurança Pública da Universidade Estadual de Roraima (UERR), embora a estrutura curricular existente seja fundamentada apenas por três núcleos aglutinadores de disciplinas, de formação humanística, profissional e prática, uma vez que a matriz curricular coadunou influências da MCN (BRASIL, 2003) e da incorporação do *Curso de Técnicas Policiais com Bacharelado em Segurança Pública* do Instituto Superior de Segurança e Cidadania (ISSeC) à época de formação da UERR a partir de três instituições estaduais, embora, deixando de fora do currículo, apenas o núcleo de formação tecno-profissionalizante militar que continuou a cargo das instituições de Segurança Pública do estado com cursos específicos de formação de oficiais (UERR, 2009).

A iniciativa de criação do curso de bacharelado em Segurança Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFRR) no ano de 2011, diferentemente dos casos das outras quatro universidades em que houve uma demanda originária exógena por meio de convênios, se caracterizou como uma iniciativa endógena à UFF, totalmente elaborada e proposta por um grupo de pesquisadores ligados ao Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos em parceria com a Faculdade de Direito, justamente com o objetivo de trazer um novo olhar para profissionais da área a partir de um enfoque societal.

Com base na descrição das origens distintas dos cursos de bacharelado em Segurança Pública no Brasil é possível concluir a existência de dois modelos curriculares com enfoques distintos, os quais apresentam conteúdos concentrados, seja em formação humanística devido às agendas endógenas de construção dos cursos, seja em formação tecno-profissional dadas as necessidades dos aparelhos estaduais de Segurança Pública, conforme a seguinte caracterização:

> 1. No caso da matriz curricular dos cursos em Segurança Pública da UNIR e a UEA, observa-se uma clara influência dos convênios firmados com as Instituições de Segurança Pública nos respectivos estados em plena convergência com os eixos temáticos 6, 7 e 8 da MCN, uma vez existe uma forte concentração de conteúdos de formação tecno-profissional de natureza militarem razão destes bacharelados serem desenhados como Cursos de Formação de Oficiais (CFO);
>
> 2. Por outro lado, os cursos de bacharelado em Segurança Pública da UFF e da UERR, como não são cursos desenhados para a formação básica de oficiais, eles possuem uma matriz curricular caracterizada por uma forte fundamentação em conteúdos de formação humanística, principalmente nos eixos 1 a 3 da MCN, já que possuem um público alvo mais ampliado, composto, não apenas, profissionais atuantes na área, mas também, distintos atores da sociedade civil interessados[3].

[3] Houve a leitura de cada uma ementas dos cursos de graduação e um primeiro processo de categorização que identificou o eixo temático preponderante em cada uma das disciplinas, conforme adequação às características identificadas na MCN.

COMPARAÇÃO DO CURRÍCULO EM BACHARELADOS EM SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

A caracterização do perfil curricular dos cursos de bacharelado em Segurança Pública é realizada com base na técnica da revisão sistemática e integrativa, tendo como objetivo descrever e sistematizar informações sobre o currículo de maneira sistemática, ordenada e abrangente por meio de painéis informacionais que propiciam simultaneamente, tanto, uma análise de conteúdo, quanto, uma análise comparativa.

Diferentemente da técnica de revisão bibliográfica e documental que deriva as informações dentro de um corpo cognitivo maior, a técnica de revisão integrativa é funcional para estudar assuntos com baixo volume de informações ou para estudos de análise empírica de casos sem prévios resultados publicados por meio de uma lógica de integração de informações e correspondente sistematização em painéis informacionais (COUTINHO; SENHORAS, 2014).

Os painéis informacionais foram construídos por meio da coleta quantitativa de informações na MCN de Segurança Pública (BRASIL, 2014) e nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de bacharelado em Segurança Pública no país, havendo correspondente elaboração de gráficos e tabelas de sistematização visual dos conteúdos curriculares.

Em primeiro lugar, o perfil curricular dos bacharelados em Segurança Pública foi definido com base nos oito eixos temáticos no país previstos na Matriz Curricular Nacional para a a área (BRASIL, 2014), já que todos cursos tomam este documento como pilastra de composição do conjunto de seus conteúdos:

1. No processo de sistematização das informações construiu-se uma régua dos eixos temáticos previsto n MCN, por meio da identificação de uma cor para cada um deles afim de se obter uma percepção visual do perfil curricular (Figura 6);

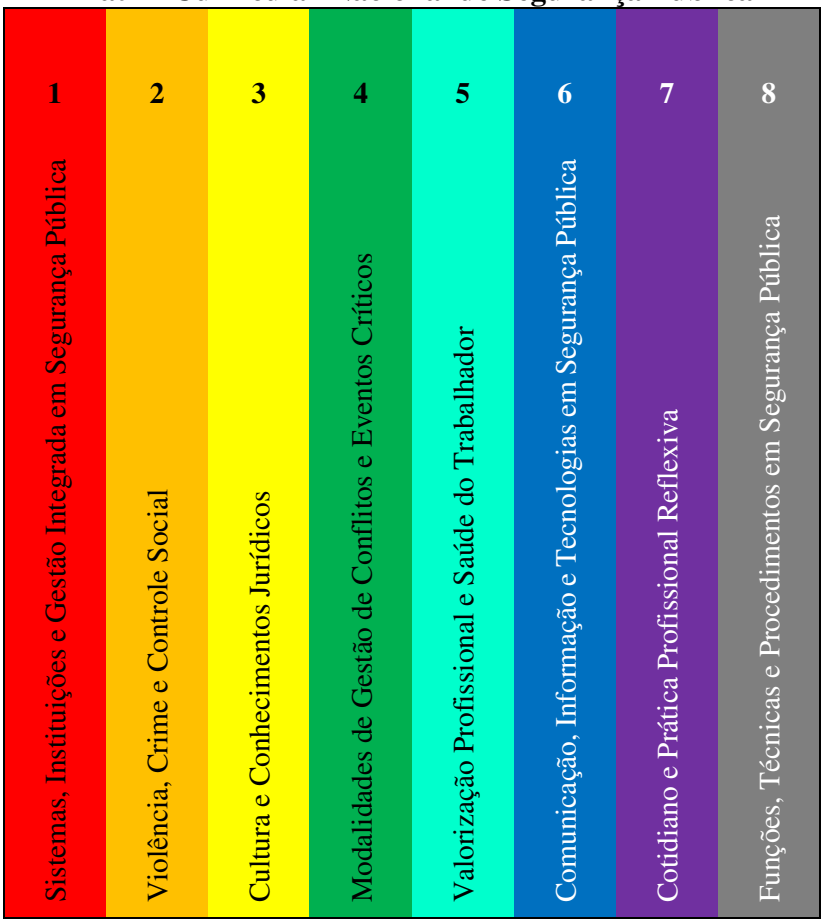
2. Por fim, houve um segundo processo de categorização, dado o elevado número de disciplinas analisadas, que se fundamentou na identificação dos objetivos do curso e conseguinte repercussão na formação do estudante por meio da construção de três quadros informacionais que possibilitaram a inserção das disciplinas e seus correspondentes conteúdos curriculares nos quadros de formação humanística, profissional e prática.

Com base nos passos previamente definidos de filtragem de informações e de categorização das disciplinas em oito eixos temáticos e três perfis de formação do aluno, foram construídos três quadros informacionais de sistematização quali-quantitativa e comparativa dos conteúdos curriculares dos cinco cursos de bacharelado em Segurança Pública ofertados por quatro universidades brasileiras.

O quadro 8 demonstra que os cursos em Segurança Pública no Brasil apresentam um perfil comum de disciplinas, cujos componentes curriculares são de formação geral e ligados à reflexão da prática profissional e do papel da comunicação, normalmente em 2 ou 3 semestre, destacando-se como disciplinas de convergências, Filosofia, Humanidades, Introdução ao Estudo do Direito, Estudos sobre Crime e Violência e Comunicação Oral e Escrita; e, como polo de divergências, estudos introdutórios em Administração e Inteligência. Dados o número de disciplinas e as respectivas cargas horárias, observa-se nos cursos que a matriz da formação humanística é transversal, embora relativamente enxuta em termos

de disciplinas básicas ou introdutórias, razão pela qual ocupa espaço na grade curricular nos semestres iniciais, utilizando-se, predominantemente, da estratégia didática de "giz e lousa".

Figura 12 - Régua dos eixos temáticos da Matriz Curricular Nacional de Segurança Pública



Fonte: Elaboração própria. Baseada em BRASIL (2014).

Quadro 8 – Perfil curricular das disciplinas concentradas em formação humanística

DISCIPLINAS	UERR	UNIR	UFF	UEA1	UEA2
Filosofia, lógica e ética		4			
Humanidades**	2	3	2	1	
Teoria Geral do Estado			2		
Teoria Geral da Administração					
Introdução ao Estudo do Direito					
Comunicação oral e escrita			4	8	5
Antropologia/Sociologia do Direito ou Criminal			3		
Psicologia		2		2	
Estudos sobre Crime e Violência			2	2	5
Direitos Humanos					
Inteligência					

Fonte: Elaboração própria. Baseada em dados de Projetos Político Pedagógicos dos cursos.

** Cursos de ciências sociais, política, sociologia, antropologia, história e economia

Quadro 9 – Perfil curricular de disciplinas concentradas em formação profissional

DISCIPLINAS	UERR	UNIR	UFF	UEA1	UEA2
Direito Constitucional	2	2			
Direito Administrativo		2	2		
Direito Civil					
Direitos Humanos		2			
Direito Penal	3	4			
Direito Processual Penal		2	2		
Direito Penal Militar		2			3
Legislação militar				9	
Direito Ambiental e Agrário		2			
Políticas Públicas					
Sistema e Políticas de Segurança Pública	4		3		
Temas de Gestão em Segurança Pública		2		6	
Gerenciamento de Crises					
Segurança cidadã			5	1	2
Análise de Cenários, Riscos e Negociação					
Processo de tomada de decisões					
Defesa Civil	2				
Segurança e Legislação de Trânsito					
Criminologia, investigação e política criminal	4	3	2		

Fonte: Elaboração própria. Baseada em dados de Projetos Político Pedagógicos dos cursos.

Os cursos de bacharelado em Segurança Pública no Brasil apresentam diferentes origens e trajetórias institucionais que repercutiram em significativas diferenças qualitativas e quantitativas quanto à formação técnico-profissional, uma vez que para Cursos de Formação de Oficiais, como da UNIR e da UEA, existe uma dupla natureza civil e militar dos conteúdos em contraposição aos cursos da UERR e da UFF que só apresentam uma natureza civil.

Ao se levar em consideração apenas os conteúdos curriculares de natureza civil dos cursos de formação técnico-profissional, surge uma matriz curricular que é extensa quanto ao número de disciplinas, embora, concentrada em núcleos duros compostos por temáticas jurídicas ou institucionais da segurança pública, ou, ainda ligados ao planejamento e gestão de políticas

públicas no paradigma da segurança cidadã, identificados pelos eixos temáticos 1, 2, 3 e 6 da MCN.

Tomando como referência conteúdos de formação prática em Segurança Pública, os cursos analisados apresentaram uma matriz curricular sintética no país, compreendida, tanto, por um pequeno número de disciplinas com conteúdo concentrado em pesquisa e gestão na área (UFRR, UFRR, UNIR e UEA), quanto, por um elevado e diversificado número de disciplinas caracterizadas por práticas operacionais de natureza militar exclusivas aos cursos da UNIR e da UEA, responsáveis por Cursos de Formação de Oficiais (CFO).

Quadro 10 – Perfil curricular de disciplinas concentradas em formação prática

DISCIPLINAS	UERR	UNIR	UFF	UEA1	UEA2
Educação Física / Treino Físico		6		6	5
Metodologia e técnicas de pesquisa		2	4	2	2
Trabalho de Conclusão de Curso		2	2	2	
Estágio supervisionado	2	2	2	6	3
Disciplinas de formação técnica militar		59		15	19
Disciplinas optativas					
Atividades complementares					

Fonte: Elaboração própria. Baseada em dados de Projetos Político Pedagógicos dos cursos.

A caracterização sintética da matriz de formação prática leva em consideração a existência de conteúdos curriculares em termos de metodologia de pesquisa, elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e estágio profissional próprios do eixo temático de informação e comunicação (6), embora, não mostre a diversidade de metodologias de ensino-aprendizagem aplicadas, muitas delas

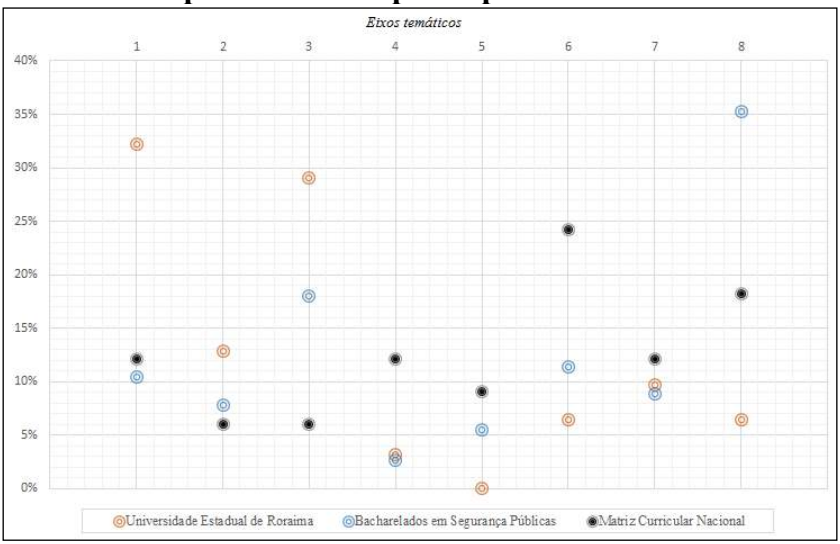
focalizadas em *active learning* e resolução de problemas, a variabilidade de disciplinas optativas e atividades complementares, ou, tampouco o número de disciplinas militares próprias de CFOs nos cursos da UNIR e da UEA, característicos dos eixos técnicos de procedimentos operacionais e gestão em Segurança Pública (5 e 8).

Em segundo lugar, analisou-se comparativamente o perfil curricular dos bacharelados em Segurança Pública no país, tomando como referência que o uso da técnica de análise de conteúdo tem por objetivo descrever e interpretar informações presentes em documentos e textos à luz de uma ótica quali-quantitativa, sendo possível estudar de maneira comparada a distribuição curricular de disciplinas presente na MCN e nos Planos Político Pedagógicos dos cursos de bacharelado em Segurança Pública no Brasil.

Quando se toma como referência os conteúdos curriculares presentes na MCN, observou-se uma balanceada malha curricular distribuída em 8 eixos temáticos, nos quais é possível se observar maior concentração de disciplinas em formação técnico-profissional (principalmente dos eixos 4 a 8) em relação às disciplinas de formação humanística e prática (concentradas nos eixos a 1 a 3).

Conforme se observa no gráfico 5, os cursos de bacharelado em Segurança Pública ofertados no Brasil apresentam menor desvio padrão em relação à distribuição curricular dos eixos em relação à UERR quando se toma como referência a distribuição curricular de conteúdo presente na MCN, ressalvada o eixo 8 que apresenta-se em uma situação de *outlier* estatístico, já que a UNIR vicia a amostra em razão do elevado número de disciplinas de formação tecno-profissional de natureza militar, cinquenta e nove, as quais completam quase metade da carga horária do bacharelado.

Gráfico 5 – Distribuição comparada de disciplinas por eixos temáticos



Fonte: Elaboração própria. Base de dados da análise de conteúdo: Projetos Político Pedagógicos dos cursos supracitados e Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2014).

Conforme se pode observar no gráfico 5, o cruzamento comparativo dos conteúdos curriculares em Segurança Pública demonstra que a distribuição relativamente equilibrada dos oito princípios na MCN (com variações entre 10% e 25%) não acaba se manifestando necessariamente nos cursos de bacharelado no país, dados os enfoques concentrados para as formações profissionais e práticas nos cursos da UNIR e UEA ou para enfoques humanísticos no curso da UERR (variações dos eixos temáticos entre 5% e 35%).

Não existe um modelo curricular ideal e tampouco a distribuição curricular dos eixos temáticos da MCN se caracteriza superior em relação os modelos implementados na realidade dos bacharelados, razão pela qual a própria malhada curricular da MCN continua sendo atualizada, muito embora o equilíbrio na implantação

dos eixos temáticos seja uma realidade a ser avançada em especial para os cursos que não possuem uma natureza como CFO (UERR e UFF).

Repensar os projetos político pedagógicos dos cursos passa, portanto, por rever as experiências consolidadas, em especial, do caso da UNIR, que se destaca isoladamente pelo mais diversificado currículo em áreas de formação humanística, profissional e prática, contando com um elevadíssimo número de disciplinas e uma carga horária que representa quase que o dobro em relação a outros cursos no Brasil (5780 h), razão pela qual foi avaliado com a nota 4 em uma escala que vai até 5 (conceito de curso classificado como muito bom pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Neste processo de melhoria contínua dos projetos político pedagógicos faz-se necessário compreender que a despeito dos enfoques e concentrações temáticas em determinados eixos ou formações, a mudança dos currículos necessariamente passa pela revisão das estratégias didáticas de ensino-aprendizagem e principalmente do número de semestre dos cursos que hoje varia entre 4 e 8 semestres, a fim de garantir uma formação diferenciada em relação aos cursos tecnológicos da área.

Compreende-se que os cursos superiores de bacharelado em Segurança Pública no Brasil conformam um emaranhado complexo de tendências que coadunam forças verticais do governo federal de profissionalização com forças horizontais dos estados de natureza mercadológica por meio de convênios, o que demonstra a existência de uma dinâmica curricular cuja lógica repercute em uma crescente fragmentação.

É por isso que os currículos dos cursos de bacharelado em Segurança Pública precisam ser repensados à luz de uma visão sistêmica que possibilite o diálogo interinstitucional a fim de

possibilitar a identificação de pontos positivos e negativos, bem como a (re)construção curricular com respeito às especificidades locais, mas também, com foco para o fortalecimento da construção de um campo profissional de atuação.

Com base nestas discussões conclui-se que o currículo não representa um conjunto de conteúdos estáticos, mas antes, reflete a um campo de forças materializado nas IES por meio de demandas negociadas endogenamente nas localidades, bem como por forças exógenas de normatização e financiamento, razão pela qual faz-se necessário apreender uma visão sistêmica e comparativa dos currículos.

O capítulo demonstrou que a partir de uma visão sistêmica propiciada pela integração de informações sobre os cinco cursos de bacharelado em Segurança Pública no país, à luz das diretrizes da MCN, o bacharelado da UERR apresenta uma estrutura de acertos e tendências com enfoque de formação humanística que requerem revisões pontuais a fim de se promover maior assertividade frente às necessidades sociais, razão pela qual no capítulo 3 será analisado em detalhes as especificidades do seu currículo bem como as demandas dos principais atores interessados na área por meio da aplicação de questionários semi-estruturados.

INDICAÇÕES CONCLUSIVAS

INDICAÇÕES CONCLUSIVAS

O conceito de currículo tem diferentes interpretações que foram sendo constituídas por distintas teorias desenvolvidas desde o século XX por meio de enfoques racionalistas de natureza positiva ou reflexionistas de natureza crítica ou pós-moderna, todas elas comprometidas com uma corrente pedagógica, razão pela qual a presente dissertação explorou sua concepção híbrida como *constructo* social dinâmico que manifesta conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem em um contexto sincrônico de materialização de relações de poder e difusão de discursos e ideologias.

Em um campo de estudos pedagógicos em que o currículo é o núcleo central de análise da realidade, a presente pesquisa teve como objetivo de analisar o currículo e sua dinâmica educacional no curso de bacharelado em Segurança Pública da Universidade Estadual de Roraima (UERR), tomando como referência o uso de múltiplas estratégias metodológicas para a apreensão interdisciplinar da prática curricular.

O cruzamento dos recortes teórico construídos na pesquisa por meio de revisão bibliográfica e documental, revisão integrativa, e, estudo de caso com aplicação de entrevistas e questionários permitiu uma apreensão abrangente dos desafios e do campo de poder existente na construção curricular do bacharelado em Segurança Pública da UERR, cuja análise desenvolvida nesta pesquisa permite evidenciar cinco resultados conclusivos.

Em primeiro lugar, o mapeamento de cursos de ensino superior na área de Segurança Pública revelou a pluralidade de experiências consolidadas no país em um curto espaço de tempo devido ao papel funcional do Ministério da Justiça, ao estruturar uma Política Educacional para o Ensino Superior, com diferentes incentivos e tomando como pedra de toque o marco referencial da

Matriz Curricular Nacional, na ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais por parte do Ministério da Educação, embora sem uma coordenação com as estruturas de Segurança Pública dos estados para absorção dos profissionais formados.

Em segundo lugar, a pesquisa revelou a conformação de um anarquismo metodológica na evolução da teoria curricular ao longo do século trouxe consigo a persistência de diferentes paradigmas científicos concorrentes sobre currículo que vem até os dias atuais, no primeiro quartil do século XXI, não obstante o Ministério de Justiça tenha proposto uma Matriz Curricular Nacional para a área de Segurança Pública, fundamentada em uma corrente racionalista de abordagem curricular tradicional.

Em terceiro lugar, ficou evidenciado por meio de análise documental e da análise do ciclo de vida curricular, que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em curso no bacharelado em Segurança Pública da UERR, apresenta uma estrutura minimalista, com baixíssimo grau de detalhamento do currículo, em contraposição ao Projeto Político Pedagógico (PPP) herdado do ISSeC-RR que possuía uma estrutura maximalista com um minucioso detalhamento das disciplinas, das estratégias de ensino-aprendizagem e dos mecanismos de avaliação.

Em quarto lugar, as limitações para a construção e atualização do PPP do curso acontecem em função de um tripé de variáveis ligadas à gestão democrática, identificadas, pela ausência *política* de um Núcleo Estruturante Docente (NDE) funcional para discutir continuamente o currículo em suas dimensões pedagógicas, pela ausência de *autonomia administrativa-financeira* do curso no contexto institucional da UERR, e, finalmente, mas não menos importante, pelo baixo grau de *participação* dos alunos e gestores públicos da área de Segurança Pública.

Em quinto lugar, no campo de poder estabelecido para a construção curricular do bacharelado em Segurança Pública da UERR foi revelada a assimetria existente das forças horizontais do colegiado de docentes e discentes em função de limitações institucionais na própria UERR em contraposição à projeção vertical de um discurso de natureza integracionista por meio da incorporação dos eixos temáticos da Matriz Curricular Nacional, repercutindo assim na materialização de um conteúdo permeado pela doutrina de Segurança Cidadã, mas não completamente adaptado às necessidades de demandas do estado de Roraima.

Com base nos resultados apresentados pela pesquisa ficou evidenciado, pela análise de revisão integrativa e de percepção da comunidade epistêmica em Segurança Pública da UERR, que o bacharelado apresenta um currículo avaliado com qualidade em relação em relação à Matriz Curricular Nacional e às matrizes curriculares de outros cursos no Brasil, embora, não atenda às expectativas dos profissionais formados à medida que ainda não existe reserva de mercado para este bacharel em concursos públicos em Roraima.

Neste sentido, o problema apresentado como agenda de pesquisa, se o currículo de curso de bacharelado em Segurança Pública da UERR atende às necessidades dos alunos e profissionais da área e em consonância com o perfil de outros cursos de Segurança Pública no país e/ou com a Matriz Curricular Nacional estabelecida pelo Ministério de Justiça, foi respondido de modo a evidenciar dois padrões de disfuncionalidades.

De um lado, existem disfuncionalidades sistêmicas no plano nacional, caracterizadas por um vazio institucional por parte do Ministério da Justiça que propõe uma Política Nacional de Ensino Superior, com base em uma Matriz Curricular Nacional, que acaba sendo desprovida, tanto, de agendas de negociação nos estados para

a absorção destes profissionais, quanto de mecanismos de avaliação dos cursos criados na área.

De outro lado, existem disfuncionalidades específicas ao bacharelado em Segurança Pública da UERR que se fundamentam, tanto, em limitações institucionais da UERR, em termos de recursos humanos, infra-estrutura e vestibular, comprometendo assim o pleno desenvolvimento do curso, quanto, quanto, em uma esquizofrenia institucional por parte do governo de Estado de Roraima à medida que este estimulou a criação do curso, embora não o reconheça em seus concursos e planos de cargos.

Portanto, a tese apresentada como ponto de partida para a pesquisa se sustenta e é confirmada em termos conclusivos, pois de fato, "o currículo do curso de bacharelado em Segurança Pública incorre em disfuncionalidades que são sistêmicas no plano nacional, advindas de um novo paradigma educacional da agenda federal, baseado nas teorias do gerencialismo e da harmonização curricular por meio do desenvolvimento de competências, as quais introduzem uma nova concepção ideológica nos currículos, porém, sem recursos correspondentes para sua materialidade nas Instituições de Ensino Superior (IES)".

Conclui-se, uma vez apresentados os resultados da pesquisa e confirmada a tese inicial de trabalho, que se torna oportuno e urgente repensar o papel dos discentes e docentes do curso para a construção de um processo de melhoria no currículo do bacharelado em Segurança Pública da UERR, uma vez que ele é um *constructo* social dinâmico e permeável, materializado em diferentes períodos de ciclos curriculares com base em determinadas agendas, discursos e interações sociais que lhes conferiram conteúdo e que merece atenção quanto à sua natureza formal ou oculta, justamente em um momento que demanda esforços para uma amplo debate devido às exigências de atualização curricular para revalidação do funcionamento do curso.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. "O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?". **Revista da TFAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, vol. 22, n. 40, 2013.

APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. New York: Routledge, 1979.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de *survey***. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2006.

BARROS, S. R. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1994.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; NERY, A. C. B. "Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 87, n. 217, 2006.

BOBBITT, F. **The curriculum**. Chicago: Houghton Mifflin Company", 1918. Disponível em: <www.archive.org>. Acesso em: 03/12/2020.

BRASIL. **Perfil dos cargos das instituições estaduais de segurança pública**: estudo profissiográfico e mapeamento de competências. Brasília: MJ/SENASP/PNUD, 2012.

BRASIL. **Primeira Conferência Nacional de Segurança Pública**: Texto Base. Brasília: MJ, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Resolução CNE, de 18 de dezembro de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/10/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Resolução CNE, de 18 de dezembro de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/10/2020.

BRASIL. Ministério de Educação. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Disponível em: <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em: 20/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE, n. 147, de 10 de abril de 2012**. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/10/2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. "Ministério da Justiça abre 200 vagas para pós-graduações em segurança pública". **Área de imprensa, notícias** [06/05/2015]. Brasília: MJ, 2015a. Disponível em: <www.justica.gov.br>. Acesso em 20/09/2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública**. 2ª edição. Brasília: MJ/SENASP, 2005.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública**. 3ª edição. Brasília: MJ/SENASP, 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública**. 4ª edição. Brasília: MJ/SENASP, 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública**. Brasília: SENASP/MJ, 2008.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. 3ª edição. Brasília: MTE, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superior de Tecnologia**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Ministério da Justiça**. Portal da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública** [Base de dados], 2015b. Disponível em <www.justica.gov.br>. Acesso em 30/07/2015.

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Ministério da Justiça. **Matriz Curricular Nacional para a Formação em Segurança Pública**. 1ª edição. Brasília: MJ/SENASP, 2003.

BUENOS AYRES, C. A. M. C. "Segurança Pública e Educação: parceria intersetorial e ciclos de formação". *In*: MENEZES, J. (org.). **Segurança Pública, representações sociais e políticas de formação**. Aracajú: Editora UFS, 2009.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal da Capes com cursos recomendados e reconhecidos** [Base de dados]. Disponível em <www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em: 30/06/2015.

CATTANEO, C. C. **Arquivo de entrevistas e *survey* de trabalho de campo sobre currículo do Bacharelado em Segurança Pública da UERR**. Boa Vista: UERR, 2016a.

CATTANEO, C. C. **Arquivo iconográfico de trabalho de campo sobre currículo do Bacharelado em Segurança Pública da UERR**. Boa Vista: UERR, 2016b.

CERVO, A. L. **Inserção Internacional**: formação dos conceitos brasileiros. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

COSTA, I. F. "Pós-graduação em Segurança Pública e Produção de Conhecimento: A Experiência da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança". *In*: COSTA, I. F.; BALESTRERI, R. B. (orgs.). **Segurança pública no Brasil**: um campo de desafios. Salvador: EDUFBA, 2010.

COUTINHO, B. M.; SENHORAS, E. M. "Balanço da transparência na Administração Pública brasileira entre 1993 e 2013". **Cadernos de Finanças Públicas**, vol. 13, 2014.

DEWEY, J. **The child and the curriculum**. Chicago: The University of Chicago Press, 1902. Disponível em: <www.archive.org>. Acesso em 10/10/2016.

EHRENSPERGER, R. M. G. **Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior - Brasil/Portugal** (Tese de Doutorado). Braga: Universidade do Minho, 2009.

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública. **Ações premiadas no 14º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal 2009**. Brasília: ENAP, 2009.

FAVA, R. **Educação 3.0**. Aplicando o PDCA nas Instituições de Ensino. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

FROTA, F. H. S.; FROTA, M. H. P.; SILVA, M. A. L.; ROCHA, J. A.; BERTINI, L. M. "Protejo e Mulheres da Paz: experiência de ação preventiva na Segurança Pública". *In*: LIMA, C. S. L.; BAPTISTA, G. C.; FIGUEIREDO, I. S. (orgs.). **Avaliações, diagnósticos e análises de ações, programas e projetos em Segurança Pública**. Brasília: MJ/SENASP, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GIROUX, H.; PURPEL, D. E. **The hidden curriculum and moral education: deception or discovery**. Berkeley: Mccutchan Publisher, 1983.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa Editora, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

HENNING, P. C. "O currículo nos atravessamentos pós-modernos". **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 26, janeiro-junho, 2009.

ISSeC-RR – Instituto Superior de Segurança e Cidadania de Roraima. **Programa Pedagógico do Instituto Superior de**

Segurança e Cidadania de Roraima – ISSeC/RR. Boa Vista: ISSeC-RR, 2002.

LEMOS, C. L. S.; FONSECA, S. G. "Saberes e práticas curriculares: um estudo de um curso superior na área de saúde". **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, vol. 13, n. 28, 2009.

LIMA, R. S.; GODINHO, L.; PAULA, L. "Os governos subnacionais na gestão da segurança cidadã. A experiência brasileira". **Textos para debate (Banco Interamericano de Desenvolvimento)**, janeiro, 2014.

MANKIW, N. G. **Princípios de microeconomia**. Rio de Janeiro: Editora Cencage Learning, 2014.

MEC – Ministério da Educação. **Portal do E-MEC** [Base de dados]. Disponível em <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em 02/08/2015.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. "Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório". **Revista Pro-Posições**, vol. 25, n. 3, 2014.

MESQUITA NETO, P. "Políticas municipais de segurança cidadã: problemas e soluções". **Análises e propostas**, n. 33, dezembro, 2006.

MIRANDA, Z. "Política de Ciência, Tecnologia e Inovação para a Segurança Pública". **Revista Brasileira de Segurança Pública**, vol. 6, n. 2, 2012.

MOREIRA, A. F. B. "O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa". **Currículo sem Fronteiras**, vol. 1, n. 1, 2001.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo na Contemporaneidade**: Incertezas e Desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

NASCIMENTO, A. I.; OLIVEIRA, D.; BERNARDO, P. M. "Pilares na construção do currículo: uma perspectiva crítica". **Revista Ensaios pedagógicos**, julho, 2012.

PINAR, W. F. "Introduction". *In*: PINAR, W. F (ed.). **Curriculum Studies in Brazil**: Intellectual Histories, Present Circumstances. New York: Palgrave, 2011.

REALE, M. **Teoria Tridimensional do Direito** – Situação Atual. São Paulo: Editora Saraiva, 1994.

RIBAS, R. T. M. **A formação do oficial da Polícia Militar de Santa Catarina e sua adequação ao modelo policial de um Estado Democrático de Direito** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Florianópolis: UFSC, 2014.

RORAIMA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/RR, n. 13, de 28 de junho de 2016**. Boa Vista: Imprensa Oficial, 2016. Disponível em <www.imprensaoficial.rr.gov.br>. Acesso em: 07/08/2016.

RORAIMA. **Lei Complementar Estadual n. 91, de 10 de novembro de 2005**. Boa Vista: Imprensa Oficial, 2005. Disponível em <www.imprensaoficial.rr.gov.br>. Acesso em: 07/08/2016.

SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.

SANTOS, Y. O. **A falta de valorização do bacharelado em Segurança Pública para atuar no mercado de trabalho em Boa**

Vista/RR (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Boa Vista: UERR, 2016.

SENHORAS, E. M. "A episteme da Geografia das Relações Internacionais". **Revista Intellector**, vol. 11, n. 22, 2015.

SENHORAS, E. M. **Estruturas de Gestão Estratégica da Inovação em Universidades Brasileiras**. Boa Vista: EdURR, 2014.

SENHORAS, E. M.; TAKEUCHI, K. P.; TAKEUCHI, K. P. "A Análise Estrutural do Ensino Superior Privado sob Perspectiva". **Anais do III Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Resende: AEDB/SEGET, 2006.

SILVA NETO, T. A. **Ciclos regionais de desenvolvimento regional em Roraima** (Dissertação de Mestrado). Boa Vista: UFRR, 2016.

SILVA, J. F.; SENHORAS, E. M. (orgs.). **Reflexões educacionais a partir de novos talentos**. Boa Vista: EdUFRR, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, N. V; ETCHEBEHERE Jr, L., SANTOS, R. M. R. "A trajetória do ensino superior em Roraima". **Pesquisa em Debate**, vol. 6, n. 2, 2009.

SOUZA, M. J. N.; COMPANS, R. "Espaços urbanos seguros: a temática da segurança no desenho da cidade". **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, vol. 11, n. 1, 2009.

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

UEA – Universidade do Estado do Amazonas. **Resolução do Conselho Universitário n. 18, de 24 de junho de 2010**. Manaus: UEA, 2010.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas. **Resolução do Conselho Universitário n. 47, de 21 de março de 2013**. Manaus: UEA, 2013.

UERR – Universidade Estadual de Roraima. **Resolução n. 31, de 06 de junho de 2006**. Boa Vista: UERR, 2006.

UERR – Universidade Estadual de Roraima. **Resolução n. 43, de 29 de setembro de 2008**. Boa Vista: UERR, 2008.

UERR – Universidade Estadual de Roraima. **Documentação para reconhecimento do curso de bacharelado em Segurança Pública**. Boa Vista: UERR, 2009.

UERR – Universidade Estadual de Roraima. Coordenação de Segurança Púbica. **Proposta em construção de alteração do Projeto do Curso de Bacharelado em Segurança Pública da UERR**. Boa Vista: Coordenação em Segurança Pública da UERR, 2015.

UERR - Universidade Estadual de Roraima. Comissão Permanente de Concursos e Vestibular. **Informações sobre vestibulares do bacharelado em Segurança Pública**. Boa Vista: UERR, 2016a.

UERR - Universidade Estadual de Roraima. Departamento de Registro Acadêmico. **Informações sobre alunos matriculados e vestibulares**. Boa Vista: UERR, 2016b.

UFF – Universidade Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Segurança Pública e Social**. Niterói: UFF, 2011.

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Segurança Pública**. Porto Velho: UNIR, 2008.

WEBER, M. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Editora Cultrix, 2011.

WHITTEMORE, R; KNAFL, K. "The integrative review: updated methodology". **Journal of Advanced Nursing**, vol. 52, n. 5, 2005.

YOUNG, M. **Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education**. London: Collier-Macmillan,1971.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES



Caroline Coelho Cattaneo é bacharel em Direito. Advogada, com experiência prévia como vice-presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Seccional Roraima. Especialista pós-graduada na área de Direito. Mestre em Educação. É pesquisadora na área de Segurança Pública. Professora efetiva da Universidade Estadual de Roraima (UERR). E-mail para contato: caroline.cattaneo@yahoo.com.br



Elói Martins Senhoras é economista, geógrafo e cientista político. Doutor em Ciências e *post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em cursos de graduação e pós-graduação *stricto* e. *lato sensu*. Pesquisador do *think thank* IOLEs, com publicações nas áreas de Políticas Públicas e Educação. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2024

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2024