

## SEGURANÇA PÚBLICA, DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO: O CORPO DE BOMBEIROS DO ESTADO DE GOIÁS E OS DESAFIOS NO COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL

PUBLIC SAFETY, HUMAN RIGHTS AND CURRICULUM: THE FIREFIGHTERS' CORPORATION OF THE STATE OF GOIÁS AND THE CHALLENGES IN COMBATING INSTITUTIONAL RACISM

**Lorena Francisco de SOUZA**

<lorena.souza@gmail.com>

Doutora em Geografia Humana

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil

Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/3662610483618187>

**Ivanildo Roque de ARAÚJO**

<gcmroque@gmail.com>

Especialista em Formação Docente em História e Cultura das Africanidades Brasileiras (UEG) Cidade de Goiás, Goiás, Brasil.

Bacharel em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3127236587289010>

### RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar, compartilhar e discutir como o Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás (CBM-GO), através do Comando da Academia e Ensino Bombeiro Militar (CAEBM), tem trabalhado junto aos seus componentes a questão dos direitos humanos relacionada ao tema das diversidades étnico-socioculturais brasileiras. Sendo assim, o artigo tem como objetivo realizar a comparação da grade curricular dos Cursos de Formação Continuada (Cabos e Sargentos) e a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Segurança pública, instrumento que visa fornecer uma padronização mínima para as construções dos currículos dos Cursos voltados para as áreas de Segurança Pública. Com isso, busca-se inferir as relações possíveis entre a base nacional, o ensino praticado na Academia Bombeiro Militar e a competência dos agentes na sua atuação profissional ao lidar com questões ligadas aos direitos humanos, ao racismo e à pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira. Para tanto, foram descritas as principais características dos Cursos de Formação Continuada (EAC, EAS e CAS) do CBM-GO ocorridos no ano de 2018. Posteriormente, insere-se o leitor na Matriz Curricular Nacional, destacando seus pontos principais e seus desdobramentos no Ensino Militar Estadual. Em seguida, realiza-se a descrição dos principais pontos observados na análise dos currículos dos cursos supracitados. Por fim, apresentam-se os contributos da Matriz Curricular Nacional para o estudo da diversidade étnico-sociocultural, assim como os desafios que se impõem na formulação de novos arranjos curriculares para os sobreditos cursos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Segurança Pública; direitos humanos; racismo institucional; raça.

### ABSTRACT

The purpose of the present work is to present, share and discuss how the Military Fire Brigade of the state of Goiás (CBM-GO), through the Military Command and Firemen's Command (CAEBM), has worked with its components on the issue of rights related to the theme of Brazilian ethno-sociocultural diversity. Thus, the article aims to compare the curriculum of Continuing Education (Cabos and Sergeants) and the National Curriculum Matrix for Training Actions of Public Safety Professionals, an instrument that aims to provide a minimum standard for the construction of curricula of courses focused on the areas of Public Safety. In this

way, we infer the possible relations between the national base, the teaching practiced in the Military Fire Academy and the competence of the agents in their professional performance in dealing with issues related to human rights, racism and ethnic racial plurality of Brazilian society. Therefore, the main characteristics of CBM-GO Continued Training Courses (EAC, EAS and CAS) occurred in 2018. Later, the reader is inserted in the National Curricular Matrix, highlighting its main points and its unfolding in the State Military Education. Afterwards, the main points observed in the analysis of the curricula of the courses were described. Finally, we present the contributions of the National Curricular Matrix for the study of ethnic-sociocultural diversity, as well as discuss the challenges that are imposed in the formulation of new curricular arrangements for the above-mentioned courses

**KEYWORDS:** Public Security; human rights; institutional racism; racism.

## **1. SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS: UMA ASSOCIAÇÃO POSSÍVEL?**

A sociedade brasileira possui, atualmente, mais de duzentos e oito milhões de habitantes (IBGE, 2018), distribuída em um território de dimensões continentais. A formação do povo brasileiro no que tange aos aspectos étnico-socioculturais é o resultado da contribuição de diversos povos na relação espaço-tempo.

A nossa diversidade étnico-racial e o conseqüente processo de miscigenação, enquanto elemento peculiar à população brasileira, contribuíram para o advento de diversas teorias acerca da construção de uma identidade nacional. Sendo assim, a sacralização de uma ideologia (o mito da democracia racial) seria marcante na vida de determinados grupos e afetaria de forma crucial as relações dessas pessoas no convívio social. A democracia racial insistia na tese de que somos um povo marcado pela cordialidade e desprovido de qualquer manifestação ou discriminação racial.

As raízes históricas do mito da democracia racial remontam ao século XIX e faz relação direta com a abolição da escravatura e a fundação da República. Vários foram os fatores impulsionadores para a criação de tal ideologia no decorrer do processo, tais como: a literatura produzida por viajantes e pela elite intelectual/política local, a direção do movimento abolicionista institucionalizado, o processo de mestiçagem e a política de branqueamento estatal.

Ainda podemos citar como potenciais contributos no reforço à criação do mito, já no pós-abolição, a incipiente imprensa negra, o relacionamento de aparente integração com os imigrantes, o legado da mentalidade paternalista de um setor da elite tradicional, o movimento comunista e a tradição de comparar o sistema racial brasileiro ao estadunidense.

A ideologia baseava-se em negar a existência de preconceito racial o que, de certa forma, contribuía para desarticular a luta política antirracista, pois não se combate o que não existe. A relação entre negros e brancos era desenhada como harmoniosa e fraternal. Decerto, a maior proeza do mito da democracia racial foi ter ocultado: primeiro, o conflito interracial; segundo, a abissal desigualdade social entre negros e brancos. Essa solução forjou o fetiche da integração simbólica do negro no seio da sociedade e a sensação de paraíso racial – principalmente a imagem veiculada no exterior – era apontada como vantagem para o desenvolvimento nacional.

Sobre a democracia racial e suas influências no cotidiano, a professora Anete Abramowicz (2006, p. 15) pondera que:

Todo brasileiro vive uma situação, no mínimo, inusitada. De um lado, há o discurso de que nós somos um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem, que gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados. De outro, vivenciamos em nossas relações cotidianas inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como, as mulheres, os indígenas e os afrodescendentes.

O processo de globalização, vivenciado nas últimas décadas, também trouxe no seio de suas contradições sociais algo muito típico e semelhante às teorias raciais produzidas no último século que é a sutileza em tentar mascarar os problemas decorrentes de uma sociedade marcada pela herança escravocrata.

Durante as últimas décadas, o mundo passou a experimentar uma mudança complexa. A globalização trouxe à tona problemas de todas as ordens, a exemplo da suposta tendência de homogeneização cultural. É no bojo desta globalização despótica e sua tentativa de homogeneizar o mundo que emergem movimentos de resistência. (RODRIGUES, 2008, p. 173)

Nesse processo, submergir a reivindicação do “direito à diferença”. Ou seja, as chamadas minorias e/ou os socialmente excluídos mobilizam por seus direitos e, quando estas diferenças convertem-se em desigualdade, criam um ambiente propício a toda sorte de violações, tanto no espaço público quanto no privado, tornando vulneráveis as pessoas que estão na condição de diferentes ou que estão na base piramidal socioeconomicamente dizendo, lutando por justiça social e reconhecimento dos seus direitos sociais.

No Brasil, as questões a respeito das diversidades étnico-socioculturais têm aparecido com mais ênfase em discussões atuais nos mais diferentes ambientes da vida social brasileira. Seja

no mundo da política, no acadêmico até mesmo na arte, a temática tem encontrado os mais acirrados e polêmicos debates. Sendo assim, como não poderia ser diferente, grupos sociais historicamente marginalizados, seja por sua cor, crença, gênero ou sexualidade entre outros, têm reivindicado e buscado cada vez mais seus direitos, seus espaços e seus lugares no centro das decisões políticas, das ações governamentais e na busca do exercício pleno da cidadania, sobretudo, no período pós-redemocratização.

A busca destas pessoas pelo reconhecimento de seus direitos é hoje um fator democrático preponderante, pois, somente através do reconhecimento da diversidade racial e cultural da sociedade brasileira, bem como a destituição de preconceitos e discriminações, aliado à promoção da equidade étnico-racial e social, é que se possibilitará o exercício da democracia.

Nesse espírito, foram importantes e decisivas as lutas dos movimentos sociais (notadamente do movimento negro) nas conquistas recentes de implantação de políticas públicas e legislações específicas que vão ao encontro dos princípios dos direitos humanos. É a partir dessa realidade social que surgiram alguns instrumentos normativos, tais como: a lei 12.228, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial), a lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (lei de cotas), o Decreto n. 7.037 (Plano Nacional de Direitos Humanos III) e as leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas públicas e particulares do país. Todos esses dispositivos utilizam referidas expressões para combater um fenômeno social presente na nossa sociedade, qual seja, o racismo de cor.

Os Direitos Humanos foram construídos, através da história, no dinâmico embate dos oprimidos por reconhecimento como cidadãos e pela liberdade. Como já sabemos, Direitos Humanos são aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano, sem quaisquer distinções de origem, nacionalidade, etnia, cor da pele e outras características de biótipo, sexo e orientação sexual, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, faixa etária, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. Sendo direitos *comuns a todos* são, necessariamente, *universais*, não se referem a um membro de uma nação ou de um estado, mas ao ser humano na sua *universalidade*.

Liberdade, igualdade e fraternidade – ou solidariedade – são os valores históricos que dão sustentação ética aos direitos humanos na contemporaneidade. No entanto, a ideia e os sentimentos vêm de longe, em uma construção, reunindo democracia e direitos humanos como conquistas políticas e morais da humanidade.

Em a *Ética a Nicômaco*, Aristóteles assinalou que a igualdade é a própria essência da justiça. Com base nessa afirmação, que nos vem da antiguidade clássica, pode-se acompanhar o percurso de questões cruciais que marcam a história da humanidade em torno da ética e da justiça. É evidente que uma visão geral de tal foge aos limites deste trabalho, a intenção aqui é tão somente introduzir o tema que está na raiz da compreensão dos direitos humanos.

Segundo o filósofo alemão Karl Jaspers (*apud* COMPARATO, 2003, p. 8), o curso inteiro da História poderia ser dividido, em função de uma determinada época, entre os séculos VIII e II a.C., a qual comporia, por assim dizer, o eixo da humanidade. E, assim, a designação para essa faixa histórica de *período axial*. Anterior a esse momento, em todas as civilizações, a vida ética era dominada pelas crenças e instituições religiosas, nas quais não havia nenhuma distinção objetiva entre religião, moral e direito.

Uma gama de doutrinadores, cada um a seu modo (entre 600 e 480 a.C.), passaram a produzir visões do mundo em que, a partir daí, estabeleceu-se uma grande linha divisória: as explicações mitológicas anteriores são abandonadas e o curso posterior da história passa a constituir um longo desdobramento das ideias e princípios expostos durante esse período. Tudo isso só ocorreu devido a uma maior racionalização das ideias, momento em que o homem colocasse no centro de suas reflexões. Sendo assim, ele passa a ser um obstáculo à compreensão, uma dificuldade proposta à razão humana.

Então, nesse contexto, pela primeira vez na história, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais. Dessa forma, estavam lançados os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais a ela inerentes.

Entretanto, apesar da ideia de uma igualdade essencial de todos os seres humanos ter despontado no período axial, foram necessários vinte e cinco séculos para que a primeira

organização internacional a englobar um grande número dos povos da terra proclamasse, na abertura de uma Declaração Universal de Direitos Humanos (1948, art. 1º), que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Essa convicção, portanto, de que todos os indivíduos têm o direito a ser igualmente respeitados representou a conclusão de um longo processo histórico, talvez o maior de todos os tempos, na evolução da espécie humana.

A defesa dos Direitos Humanos proporciona à sociedade e, notadamente, à parcela marginalizada, o reconhecimento e a abertura de espaços políticos e direitos sociais para além do meramente formal. Ou seja, traz a realização concreta de seus anseios, faz cumprir efetivamente o que esteja escrito nas leis e nos estatutos.

E é nesse contexto de busca, promoção e manutenção dos direitos e garantias dessas pessoas que a Segurança Pública, na sua atividade cidadã e de proteção social, deve reconhecer a dinâmica dos grupos humanos, ou seja, descobrir seus anseios, dificuldades, necessidades e se engajar no que for atinente à segurança pública para atuar na defesa e promoção dos direitos desses grupos.

Dada a grave realidade nacional e internacional, onde o crime e a violência ameaçam, a cada dia mais, as liberdades individuais e coletivas e as instituições democráticas, é preciso que a segurança pública seja resolutamente percebida como inclusa no mais fundamental “hol dos Direitos Humanos”. É por isso que seus operadores de direitos (policiais, bombeiros, agentes penitenciários e guardas municipais), devem considerar-se e ser considerados, cada vez mais, como promotores de direitos. E, é claro, como tal se portarem. (BALESTRERI, 2004, p. 49)

Dentro desse contexto, o agente de segurança pública assume as responsabilidades e ações da instituição a qual representa, devendo zelar pelos diferentes grupos humanos. O não reconhecimento desses e de suas peculiaridades, aliado à falta de conhecimento dos atuais conceitos e sua historicidade, pode acarretar no grave erro da negação, privação e discriminação, conseqüentemente, converter-se-á na violação de direitos, tornando vulneráveis as pessoas que estão em condições desiguais de acesso a bens e serviços.

A falta de investimentos governamentais em áreas como a educação e a saúde, necessariamente, acarreta pesados ônus em termos sociais, cuja consequência maior é a miséria e o acirramento da violência. Na esteira desse processo de negligenciamento estatal, encontra-se a segurança pública, representada por suas entidades (polícias, bombeiros, guardas municipais etc.),

na qual recai sobre sua tutela todas as mazelas produzidas por uma vida social desigual e segregacionista e, inevitavelmente, cabe aos seus agentes a apuração, gerenciamento e resolução de conflitos.

Com suas atuações preponderantemente em contato com as comunidades e o social, é de suma importância que o Corpo de Bombeiros Militar e seus agentes sejam, cada dia mais, conhecedores do dinamismo da vida social e seu constante constructo, conseqüentemente, de suas demandas e anseios. Logo, a atividade de bombeiro militar exige profissionais que saibam lidar com as pessoas sem discriminá-las, garantindo seus direitos e resolvendo conflitos de forma serena e igualitária. Por isso, é imprescindível que o profissional conheça melhor as dificuldades de cada grupo e saiba como auxiliá-lo, protegendo e promovendo seus direitos.

O profissional bombeiro militar deve conhecer e se habituar aos procedimentos que podem fugir ao padrão de atendimento puramente técnico. Ou seja, estar preparado para lidar com temas complexos que contemplem questões como, por exemplo, relacionadas aos direitos humanos e aplicação integral dos seus preceitos de forma a nortear a sua atuação no trato adequado com a pessoa e com os grupos específicos existentes na sociedade. É pertinente lembrar que a Constituição Federal de 1988 concita a todos a promoção dos direitos coletivos sem nenhuma discriminação:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – (...);

II – (...);

III – (...);

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 15).

Paralelamente a isso, o Estado de Goiás está alinhado com a política da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), órgão vinculado ao Ministério da Justiça, que visa o desenvolvimento de uma política de formação em segurança pública com cidadania, focando, principalmente, a temática de promoção dos direitos humanos. Assim, a nova Matriz Curricular Nacional, atendendo às agendas em geral, recomendam que os currículos das ações de treinamento contemplem, dentre outros, os seguintes pontos:

É válido ressaltar que os diversos itinerários formativos a serem elaborados com base no referencial da Matriz devem contemplar os direitos humanos, a partir das abordagens interdisciplinar e transversal. Ou seja, os temas relacionados aos

direitos humanos, principalmente os vinculados à diferença sociocultural de gênero, de orientação sexual, de etnia/raça, de origem e de geração, devem perpassar todas as disciplinas, trazendo à tona valores humanos e questões que estabelecem uma relação dialógica entre os campos de conhecimentos trabalhados nas ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. (BRASIL, 2014, p. 39)

Esse mútuo interesse entre os diversos órgãos de segurança do país e a política nacional de segurança pública com cidadania da Secretaria Nacional de Segurança Pública, é que o Ministério da Justiça, através da própria (SENASP), lançou em 2003, na ocasião de um amplo seminário, a primeira versão da Matriz Curricular Nacional (MCN), documento que visa estimular ações formativas no âmbito do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP). Doravante denominada de Matriz, o documento caracterizava-se por ser um referencial teórico-metodológico para orientar as ações formativas, inicial e continuada, dos profissionais da Segurança Pública – Polícia Militar, Polícia Civil e Corpo de Bombeiros Militar – independentemente do nível ou da modalidade de ensino que se espera atender.

Seus eixos articuladores e áreas temáticas somam-se hoje, após várias revisões sofridas nos anos de 2005, 2009 e 2014, dois novos documentos: as Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública, que contemplam um conjunto de orientações para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações formativas, e a Malha Curricular que apresenta um núcleo comum e específico composto por disciplinas as quais congregam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, cujo objetivo é garantir a unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de segurança pública.

À luz de nosso interesse neste artigo, o recorte temático que foi realizado para a pesquisa, buscou essencialmente analisar como o CBM-GO e o Comando da Academia e Ensino Bombeiro Militar (CAEBM) têm trabalhado as diversidades étnico-socioculturais e os direitos humanos relacionados, bem como analisar se a discussão a respeito tem contribuído, ao menos indiretamente, com o combate do racismo institucional inerente. Para isso, como está delineado pela MCN, tais assuntos específicos constam na Malha Curricular para ações formativas de bombeiros militares e encontra guarida na área temática VII, sob o título “Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva”.



## 2. SEGURANÇA PÚBLICA E O RACISMO INSTITUCIONAL

A linha condutora de nosso trabalho, ao discutirmos alguns aspectos da Segurança Pública e a discriminação racial, bem como as ações formativas dos agentes do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás, tem como eixo central a íntima ligação entre o bom serviço de segurança e os direitos humanos, anteriormente apontados.

No nosso entender, entre os vários desafios a serem enfrentados pela segurança pública, tais como a violência urbana e policial entre outros, existe um que deve receber uma maior atenção das autoridades competentes, o “racismo institucional”. Assim, a segurança pública deve ser refletida na perspectiva da construção de um regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos.

Para que possamos conceituar aqui a expressão racismo institucional, precisamos recorrer às ciências sociais, mais precisamente a década de 1960, momento em que a ciência começa abandonar os esquemas interpretativos que tomam conta às desigualdades de cunho racial como produtos de ações (discriminações) inspiradas por atitudes (preconceitos) individuais, para se fixar no esquema interpretativo baseado na proposição de que há mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos.

A expressão “racismo institucional”, que define esse esquema interpretativo e que tornou parte central do vocabulário norte-americano dos direitos civis, definindo-o como sendo “o atributo/qualidade de decisões políticas, que levam em consideração a raça, com o objetivo de subordinar um grupo racial e manter o controle sobre este grupo” tem como principais idealizadores os pesquisadores e ativistas norte-americanos, Stokely Carmichael e Charles Hamilton (1992, p. 3), e encontra guarida na obra *Black Power: the politics of liberation*, de 1967.

Dessa forma, o racismo pode manifestar-se de duas formas: direta, a discriminação opera por meio de ações flagrantes, manifestas, evidentes; e indireta, opera por meio de ações encobertas, ocultas, disfarçadas. Essas duas dimensões estão intimamente relacionadas a indivíduos brancos agindo contra indivíduos negros, assim como ações de uma comunidade de indivíduos brancos contra uma comunidade de indivíduos negros. É o que se convencionou chamar de racismo individual e *racismo institucional*, respectivamente.

Nas proporções citadas, podemos identificar as seguintes questões: no primeiro caso, as ações flagrantes (diretas), praticadas por indivíduos, podem causar danos físicos e mortes, danos morais e insultos ou, ainda, a destruição de propriedades de forma violenta. Esse tipo de racismo pode ser facilmente registrável, pois se trata de uma ação visível. No segundo caso, são menos evidentes (indiretas), muito mais sutis, menos identificáveis em termos de ações específicas praticadas por indivíduos, contudo, não menos destrutíveis para a vida humana.

No entanto, percebe-se que é nessa segunda dimensão que mora o perigo, pois o racismo institucional decorre do funcionamento abusivo ou omissivo dos poderes estabelecidos (seja pela polícia ou órgãos de políticas sociais) e respeitados pela sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública, do que o racismo em sua forma individual.

Para ilustração, imaginamos um fato hipotético em que uma quadrilha de traficantes brancos invade uma comunidade quilombola urbana atirando, fere e mata cinco crianças negras durante a ação. Nota-se que ela é uma prática individual de racismo, muito lastimada pela maioria dos segmentos da sociedade, porém, se nessa mesma cidade, cinco bebês negros morrem por falta de alimentação adequada, abrigo e assistência médica, e milhares são assolados e mutilados psicologicamente, emocionalmente e intelectualmente em razão das condições de pobreza e discriminação, que vitimam a população negra; nesse sentido, estaríamos diante do racismo institucional, sutil e dissimulado.

As raízes históricas dessa indiferença consubstanciam-se em um processo bastante difundido de atitudes e práticas contra os negros, ainda considerados meros descendentes dos escravos. O senso de superioridade de um determinado grupo sobre o outro prevalece: brancos são “superiores” aos negros, portanto, os últimos devem ser subordinados aos primeiros. Essa é uma ideologia racista que permeia a sociedade em ambas as formas de discriminação, individual e institucional.

Seguindo essa lógica, e fazendo uma louvável reflexão, acreditamos que pessoas brancas, de certo modo “privilegiadas” nessa relação de poder, possam eximir-se de uma responsabilidade individual de discriminação, afinal, podem nunca ter cometido algum atentado contra uma comunidade quilombola ou ter apedrejado uma família de negros. Contudo, esses “privilegiados” continuam colaborando para a manutenção de políticas oficiais e instituições que

podem perpetuar, e perpetuam institucionalmente, políticas racistas. Sendo assim, atitudes individuais discriminatórias podem não tipificar a sociedade como um todo, mas o racismo institucional cria – na sua modalidade *indireta*, sutil – atitudes individuais de racismo.

A ideia é simples, os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe conferem significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições (SOUZA, 2001, p. 77).

A partir da constatação dos valores e das práticas institucionais de uma sociedade, que não compreende plenamente a dinâmica racista que a permeia, é necessária a reorientação dos valores, enfatizando-se a dignidade da pessoa humana. Apenas assim, será possível o nascimento de uma sociedade, onde a miséria e a pobreza provoquem indignação moral e não sejam vistas como indicativos da preguiça ou da falta de iniciativa. Aqueles valores, contrários à dignidade da pessoa humana, estão apoiados em estruturas econômicas e políticas, daí a necessidade de distinguir *sistemas* de *estruturas* (instituições específicas).

A grosso modo, podemos definir o racismo institucional como a prática decorrente do fracasso coletivo de uma organização em prover um serviço profissional e adequado às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. De maneira geral, ele manifesta-se por meio de normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou da incorporação e da naturalização de estereótipos racistas. E tem, como resultado, “um tratamento diferencial e desigual para os diversos grupos sociais, comprometendo a qualidade e o funcionamento dessas instituições e dos serviços prestados à população e colocando determinado grupo racial em desvantagem”. (PCRI, s/d).

Ao falarmos de racismo institucional na segurança pública, estamos nos referindo, especificamente nesse estudo, sobre a ação ou omissão das instituições no que tange à responsabilidade de suas gestões em tomar medidas no sentido de alterar ou no mínimo “abalar” as *estruturas* existentes de discriminações. É fazer uso dos dispositivos legais existentes que reclamam medidas especiais do Estado para a superação desse tipo de disseminação, é acolher as iniciativas e programas governamentais (apontamentos, relatórios e recomendações) produzidos

por agências estatais, como: Secretaria Nacional de Segurança Pública, Secretaria Nacional de Direitos Humanos e da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial entre outras.

Ciente da problemática apresentada com relação ao racismo institucional e suas consequências, e tendo o conhecimento de um trabalho sério publicado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública, ao qual trata-se da já mencionada Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área da segurança pública, nosso propósito no tópico a seguir, é tentar apreender, através do estudo e análise das grades curriculares dos cursos de formação continuada executados no âmbito CBM-GO, em 2018, como e em que grau a instituição tem utilizado esse documento como um instrumento de efetiva prática política interno-externa de combate ao racismo institucional.

## **2.1. CURRÍCULO, FORMAÇÃO E SOCIABILIDADE: UM DESAFIO DE HOJE E SEMPRE.**

Este item pretende tratar de um estudo comparativo entre as grades curriculares dos Cursos de Formação Continuada (EAC, EAS e CAS) das Praças do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás, especificamente os ocorridos no decorrer do ano 2018, bem como sua associação com a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública do Ministério da Justiça / SENASP.

O Ministério da Educação e Cultura vem atuando no sentido de descentralizar a gestão da educação, incentivando o desenvolvimento da qualificação do educando para atuação cidadã e profissional. Nessa ótica, existe o ensino militar, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e regulado por lei específica (SANTANA, 2014). Partindo desse pressuposto, a formação profissional no Corpo de Bombeiros Militar de Goiás (CBM-GO) é uma preocupação constante e um objetivo estratégico de primeira linha para os gestores da Corporação.

Como já adiantamos, no ano de 2003, foi elaborado pela SENASP um documento denominado Matriz Curricular Nacional, com o objetivo de estabelecer padrões mínimos para a formação dos agentes de segurança pública, que assevera que:

As ações formativas de segurança pública, planejadas com base na Matriz, têm como objetivo geral favorecer a compreensão do exercício da atividade de segurança pública como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito, estimulando a adoção de atitudes de

justiça, cooperação, respeito à Lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância. (BRASIL, 2014, p. 40).

Após algumas revisões em anos posteriores, o documento chegou a sua versão final em 2014, incorporando-se às Diretrizes Pedagógicas para as atividades formativas dos profissionais da área de segurança pública e a Malha Curricular Nacional para tais atividades.

Com relação ao CBM-GO, existem duas formas de ingresso na Corporação: o candidato poderá adentrar através do Curso de Formação de Praças (CFP/CBM-GO), em que se tornará elemento, eminentemente, executor na organização hierárquica da Corporação; ou através do Curso de Formação de Oficiais Bombeiros Militar (CFO/CBM-GO), que tem como objetivo preparar os alunos, que serão os futuros comandantes da Corporação, tanto para as atividades administrativas quanto para as atividades operacionais, incluindo prevenção e combate a incêndios, busca e resgate, salvamento aquático e perícias de incêndios, de acordo com as competências institucionais do CBM-GO, previstas na Lei 11.416/91, art. 2, de 05 de fevereiro de 1991 do Estado de Goiás.

Em se tratando da formação realizada nos referidos cursos em tela, eles foram desenvolvidos nas modalidades à distância (EAD) e presencial na Academia de Ensino (CAEBM), onde são ministradas aulas teóricas e práticas de conhecimentos gerais e técnico-profissionais, além da previsão da realização de estágio supervisionado, na reta final do curso, com o intuito de alinhar os conhecimentos teóricos à vivência prática das atividades desenvolvidas rotineiramente na Corporação. Ao final do curso, o aluno, se aprovado, será considerado apto ao exercício de suas novas funções e responsabilidades de acordo com a legislação em vigor, bem como habilitado para promoção à graduação subsequente.

Conhecer a proposta da SENASP, acerca da base nacional comum para as ações formativas dos profissionais de Segurança Pública, permite-nos refletir sobre as possibilidades de associação de tal base com as características nacionais e, sobretudo, regionais existentes no Estado de Goiás. Consequentemente, com vistas a avaliar os processos de formulações operadas no âmbito da Educação Corporativa militar estadual, a presente pesquisa busca analisar a proposta pedagógica dos cursos de capacitação bombeiro militar realizados no ano de 2018, considerando que já se passaram quinze anos após o lançamento da primeira versão da Matriz Curricular Nacional da SENASP.

Assim, na pesquisa em tela, enfatiza-se, sobretudo, os aspectos curriculares e a interdisciplinaridade exigida ao Bombeiro Militar, atentando para a observação feita por Corrêa (2014, p. 6) de que “as obrigações legais deste profissional o levam a adquirir (e atualizar) competências múltiplas e que em primeira análise dialogam fortemente umas com as outras e com as transformações da vida”.

Considerando o currículo como uma das ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento educacional, o processo de elaboração de tais instrumentos nos mais diversos níveis ou modalidades de ensino necessita atenção especial, sob pena de não ser possível atingir os objetivos educacionais propostos para cada situação específica. Portanto, segundo a ideia defendida por Goodson (1995), é necessário abandonar o currículo com enfoque único a partir da prescrição dos conteúdos, uma vez que ele se apresenta como uma construção social, seja quanto à própria prescrição, seja em nível de processo e prática.

Ao longo dos anos, perpetuou-se o distanciamento entre os servidores públicos e a sociedade, sobretudo dos profissionais de segurança pública e defesa social, fato que vem sendo combatido pela administração pública gerencial, focando principalmente no cidadão como “cliente” e destinatário do serviço público. O que vem sendo comprovado através da crescente participação da sociedade em processos e pesquisas avaliativas a respeito da qualidade do serviço público ano após ano.

Dentro dessa realidade, não só a eficiência, mas também a urbanidade e a proteção aos direitos humanos emergem e ecoam do sentimento social para com os profissionais do CBM-GO, mormente em virtude das situações peculiares em que tais profissionais são requeridos pela sociedade. Nesse sentido, a fragmentação do conhecimento não mais se aplica às necessidades complexas existentes na sociedade moderna, também requeridas aos profissionais de Segurança Pública.

Assim, a articulação dos temas transversais, propostos na Matriz Curricular Nacional, fazem com que sejam transgredidas as “fronteiras epistemológicas de cada disciplina, possibilitando uma visão mais significativa do conhecimento e da vida.” (SANTOS, 2009, p. 23). Isto posto, Kramer (2001, p. 169) afirma que “toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta”.

Nessa perspectiva, deve-se entender qual a aposta que há de ser feita em relação à formação dos agentes/praças do CBM-GO, profissionais que estarão em contato direto com a população, no atendimento às ocorrências e operações de natureza Bombeiro Militar no Estado de Goiás. No entanto, é imperativo que se enverede por tais horizontes, como forma de entender o processo de ensino/aprendizagem na construção do conhecimento, tão importante para a implementação de uma cultura de respeito às diferenças e à promoção dos direitos humanos.

## **2.2. A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA**

Ao sugerir a Matriz Curricular Nacional (MCN), a SENASP deixa claro que se busca trazer uma concepção mais abrangente do termo currículo. Assim, “o termo matriz suscita a possibilidade de um arranjo não linear de elementos que podem representar a combinação de diferentes variáveis.” (BRASIL, 2014, p. 17). Nesse sentido, além dos princípios que conduzem a MCN, a mesma foi subdividida em eixos articuladores e áreas temáticas que serão apontados a seguir.

### **MATRIZ CURRICULAR NACIONAL E SEUS PRINCÍPIOS**

Para implicações didáticas, os princípios da MCN são classificados enquanto preceitos que fundamentam a concepção das ações formativas que envolvem os profissionais que atuam na segurança pública. (BRASIL, 2014)

Dessa forma, eles são divididos em três grupos: ético, educacional e didático-pedagógico. Os princípios do grupo ético orientam as ações dos agentes de segurança pública em um Estado Democrático de Direito, eles enfatizam as relações entre as ações formativas e a transversalidade dos direitos humanos. Os princípios educacionais têm o objetivo de fornecer linhas gerais para a fundamentação das ações formativas. Por fim, os didático-pedagógicos tratam dos processos de ensino-aprendizagem relacionados às ações formativas, assim orientam as atividades de planejamento, execução e avaliação dos cursos formativos dos agentes de segurança pública.

Com isso, os princípios da matriz podem ser subdivididos por grupos temáticos: os princípios do grupo ético compreendem a compatibilidade entre Direitos Humanos e Eficiência Policial e a compreensão e valorização das “diferenças”; o grupo dos princípios educacionais

apresenta a flexibilidade, diversificação e transformação, abrangência e capilaridade, qualidade e atualização permanente, articulação, continuidade e regularidade; por último, os do grupo didático-pedagógicos contêm a valorização do conhecimento anterior, a universalidade, a Interdisciplinaridade, a Transversalidade e a reconstrução democrática de saberes (BRASIL, 2014).

## A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL E SEUS EIXOS ARTICULADORES

A partir dos princípios que regem a MCN, propõe-se a interrelação do que se constituirá como objeto de estudo nos cursos de formação dos profissionais de segurança pública. Assim,

a dinâmica e a flexibilidade da Matriz se encontram nas infinitas possibilidades de interação existentes entre os eixos articuladores e as áreas temáticas. São essas interações que proporcionam a visualização tanto de conteúdos que contribuam para a unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de Segurança Pública como de conteúdo que atendam as peculiaridades regionais. (BRASIL, 2014, p. 41)

Com isso, os eixos articuladores da MCN são os instrumentos para orientação das atividades que visam o desenvolvimento pessoal e a conduta moral e ética. Eles estimularão a reflexão crítica e constante das práticas profissionais desenvolvidas no dia a dia tanto dos profissionais, individualmente, quanto da política institucional vigente. Na MCN, os eixos articuladores são quatro, a saber:

- a) *Sujeito e Interações no Contexto da Segurança Pública*: as ações do profissional de segurança pública devem ser compreendidas através da interação entre os sujeitos que participam da ação, bem como suas associações com o ambiente;
- b) *Sociedade, Poder, Estado, Espaço Público e Segurança Pública*: esse eixo enfatiza a importância do lugar de ação do profissional de segurança pública para a compreensão do fenômeno como um todo. Assim, do ponto de vista social, cultural, histórico, antropológico, analisam-se as tensões que se verificam na convivência no espaço público;
- c) *Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública*: tem como objetivo estimular a reflexão sobre temas relacionados à ética e aos direitos humanos associados à atuação profissional e, no contexto da política institucional, quanto à segurança pública;



d) *Diversidade Étnico-sociocultural, Conflitos e Segurança Pública*: por fim, esse eixo visa se constituir em instrumento de observação e reflexão acerca das políticas de intervenção frente a conflitos decorrentes das questões de diversidade, sejam elas de gênero, culturais, étnicas, raça, sociais, etc.

## **A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL E AS ÁREAS TEMÁTICAS**

Na proposta da SENASP (BRASIL, 2014, p. 45), “as áreas temáticas designam também os espaços específicos da construção dos currículos a serem elaborados pelas instituições de ensino, em conformidade com seus interesses, peculiaridades e especificidades locais”. Assim, os conteúdos que devem estar contidos nos cursos de formação dos profissionais de segurança pública são delimitados em tais áreas, constituindo-se na raiz comum e indispensável para a formação de tais profissionais. Nesse sentido, as áreas temáticas são elencadas em oito partes pela MCN:

- a) Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública;
- b) Violência, Crime e Controle Social;
- c) Conhecimentos Jurídicos;
- d) Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos;
- e) Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador;
- f) Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública;
- g) Cotidiano e Prática Policial Reflexiva;
- h) Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública.

### **2.3. O CURRÍCULO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO/CAPACITAÇÃO CONTINUADA NO CBM-GO**

Para que pudéssemos debater aqui uma política de revisão curricular, foi necessário conhecer, analisar e comparar as matrizes dos cursos de formação/continuada ministrados no CBM-GO, relacionando-os à base proposta e apresentada na MCN. Com base nessa lógica, detivemo-nos a esmiuçar o PLANO nº 46/2018 CAEBM-11135 (3º Estágio de Adaptação de Cabos de 2018 – EAC III/2018), o PLANO nº 41/2018 CAEBM-11135 (3º Estágio de Adaptação de Sargentos de - 2018 EAS

III/2018), o PLANO nº 42/2018 CAEBM-11135 (2º Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos de 2018 – CAS II/2018) e os respectivos PLAMAS (Plano de Matérias), espécie de ementas desses cursos. Os documentos em tela visam apresentar entre outros, os componentes pedagógicos, os objetivos, a grade curricular e as normas relativas à realização dos referidos cursos de capacitação das Praças.

O que nos chamou a atenção para que pudéssemos fazer a relação e comparação dos dados entre as matrizes curriculares foi que, em certa medida, o CAEBM faz uso das metodologias e princípios contidos na MCN e, em alguns casos, utiliza até mesmo nomenclaturas idênticas de disciplinas aplicadas, como é o caso de “Ética e Cidadania”, “Cotidiano e Prática Reflexiva”, “Relações Interpessoais/Chefia e Liderança”.

Antes de tudo, para que não haja dispersão ou mesmo ambiguidade à luz de nosso interesse no que tange ao objeto principal, que é entender como a Instituição Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás vem trabalhando as questões ligadas à diversidade étnico-racial, notadamente relacionado aos aspectos conceituais de raça, racismo, injúria racial e direitos humanos, pensando em termos da MCN, dos seus eixos articuladores e áreas temáticas, nosso tema passaria necessariamente pela análise/síntese da Área Temática VII – Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva, em que se apresenta a proposição das seguintes disciplinas: Ética e cidadania e Diversidade Étnico-Sociocultural.

Assim, nossa intenção é apreender como tem sido discutido esses assuntos junto aos integrantes, bem como, compreender as iniciativas da corporação no que concerne o combate ao racismo institucional e suas consequências. Então, antes de qualquer coisa, é latente a necessidade de algumas explicações em torno de tal processo, pois, de acordo com Silva (1996), ao se realizar a comparação entre currículos de um dado curso, é necessário estar atento para a observação de que a história do currículo nos ajuda a entendê-lo como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças, em que é preciso tentar captar rupturas e disjunturas, não a entendendo como um movimento evolutivo de aperfeiçoamento que levará a formas melhores e mais evoluídas.

Sendo assim, Corazza (2001, p. 12) esclarece que “o currículo não pode, nem deve, ser tomado ‘ao pé da letra’ porque este ‘ao pé...’ não existe. O que existe é a equivocidade do querer dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantemente diferidas”, ou seja, o

currículo diz mais do que quer, além de dizer outra coisa, tendo em vista estar imbricado no contexto local e época em que foi produzido. (CHIQUITO, 2007)

O grande desafio quando se trata do termo currículo é sair da concepção do pensar de forma fragmentária dentro das matérias e iniciar um pensamento da lógica do currículo total, global, para que se possa construir algum esquema completo. (JÚNIOR, 2009, p. 68)

Finalmente, corroboramos com a noção apontada pelo teórico, entendo o currículo como algo total, um processo que não deve ser pensado isoladamente, e sim dentro de um contexto maior, global.

## O CURRÍCULO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No decorrer do presente ano de 2018, o CAEBM formou várias turmas que frequentaram os cursos de formação continuada aqui pesquisados. Os currículos do EAC, EAS e CAS foram constituídos por disciplinas que se subdividiam entre conhecimentos gerais e conhecimentos técnico-profissionais, além da previsão de um estágio supervisionado.

Assim, a cada curso, o estudante entra em contato com conhecimentos da área profissional, com disciplinas ligadas diretamente à prática profissional, assim como com as disciplinas do núcleo de conhecimentos gerais, como Relações Interpessoais/Chefia e Liderança, Ética e Cidadania e Comunicação Social.

Ao analisar a matriz curricular desses cursos, bem como as ementas de cada disciplina, pode-se salientar alguns pontos chave para a associação proposta na pesquisa em questão:

### **1- EAC III 2018:**

- a) De um total de 19 disciplinas, soma-se 295 horas/aula (h/a), no qual 205 h/a (69,49%) foram presenciais e 90 h/a (30,41%) na modalidade à distância (EAD);
- b) Desse total, 265 h/a (89,83%) de disciplinas ligadas aos conhecimentos técnico-profissionais e registra-se 30 h/a (10,16%) as disciplinas associadas aos conhecimentos gerais.

### **2- EAS III 2018:**

- a) De um total de 19 disciplinas, soma-se 664 horas/aula (h/a), no qual 425 h/a (64,00%) foram presenciais e 239 h/a (36,00%) na modalidade à distância (EAD);

b) Desse total, 644 h/a (96,98%) das disciplinas são ligadas à área dos conhecimentos técnico-profissionais e registra-se 20 h/a (3,01%) de disciplinas de conhecimentos gerais.

### **3- CAS II 2018:**

a) De um total de 22 disciplinas, soma-se 517 horas/aula (h/a), no qual 332 h/a (64,22%) foram presenciais e 185 h/a (35,78%) na modalidade à distância (EAD);

b) Desse total, 507 h/a (98,06%) das disciplinas são ligadas à área dos conhecimentos técnico-profissionais e registra-se 10 h/a (1,93%) de disciplinas de conhecimentos gerais.

Levando-se em conta esse levantamento inicial, é possível uma análise em termos quantitativos dos dados apresentados, em que se percebe claramente a atenção dada às disciplinas relacionadas à área dos conhecimentos técnico-profissionais, cuja média relativa somada aos três cursos, chega-se a um número superior a noventa por cento da carga horária proposta.

Com a MCN, o Estado de Goiás insere-se na política de formação dos agentes de segurança pública proposta pela SENASP, reformulando os currículos dos cursos de formação continuada, apresentando uma nova matriz curricular, apesar de persistir em subdividir em áreas de conhecimentos gerais e técnico-profissionais. Ainda que de modo singelo e genérico passa a observar as áreas temáticas propostas pela MCN.

Analisando, a base da Matriz Curricular e as ementas das disciplinas, podemos associar algumas modificações, tanto do ponto de vista de novas demandas sociais que urgiram reformulações nas atividades dos agentes públicos, quanto das propostas da própria MCN. Com isso, realiza-se algumas observações. À primeira vista, ao examinar a lista de disciplinas disposta nos Planos dos cursos pesquisados, percebe-se que a MCN foi, ao menos, visitada pelos técnicos educacionais responsáveis pelo ensino no CBM-GO, uma vez que a relação traz títulos idênticos ao da Matriz Curricular Nacional, muito embora o documento assevere algumas exigências quanto a isso:

Serão aceitas disciplinas com nomenclaturas diferentes desde que possuam equivalência temática/conteúdo em suas ementas; — Serão aceitas disciplinas com cargas horárias diferenciadas desde que os conteúdos tenham sido desmembrados para comporem palestras ou estejam presentes em outros componentes curriculares. (BRASIL, 2014, p. 67)

À luz do nosso interesse, que é o discutir como o CBM-GO tem trabalhado as questões ligadas à diversidade étnico-sociocultural, a MCN traz em sua Área Temática VII (Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva), a proposta de se trabalhar quatro disciplinas, sendo elas: Ética e Cidadania, Diversidade Étnico-Sociocultural, Identidade e Cultura da Organização Bombeiro Militar e a disciplina de Ordem Unida. Não obstante, detectamos que os planos de matérias (ementas) dos cursos não trazem de forma concreta a discussão dos temas propostos pela Matriz ou, quando trazem, o fazem de modo genérico e precariamente, não atendendo o grau de magnitude e interesse que o tema requer. Sendo assim, passamos a discussão.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que a MCN afirma que o sentido de sua proposta está na integração entre os eixos articuladores e as áreas temáticas, constituindo um conjunto de conhecimentos que perpassam as diversas áreas em que possam estar divididos, entendendo que no interior das áreas temáticas estão “os conteúdos indispensáveis à formação do profissional da área de Segurança Pública e sua capacitação para o exercício da função” (BRASIL, 2014, p. 44), julga-se importante associar o currículo dos cursos de Formação continuada com as áreas temáticas constantes da Matriz, buscando compreender o lócus de representação que os temas transversais encontram em cada área.

Nesse sentido, entende-se por transversal aquilo que atravessa o sentido, perpassando por distintas áreas, através do entendimento do princípio hologramático descrito por Santos (2009), em que o todo é mais do que a soma das partes, do mesmo modo que a soma das partes constitui mais do que o todo, pois o entendimento da complexidade da sociedade moderna reside na aceitação da existência de vários níveis de realidade que não são passíveis de entendimento através do pensamento linear cartesiano.

Todo esse movimento de estruturação e reconfiguração do ensino nas instituições de Segurança Pública respondem às demandas emanadas da sociedade brasileira. A partir do surgimento das pesquisas críticas em educação, a escola e, por associação, todas as instituições formadoras passaram a ser vistas com um novo papel social: adaptar os jovens às modificações pelas quais a sociedade passava no final do século XX e princípios do novo milênio. Nesse sentido,

Apple (2002, p. 41) acredita que “enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes desiguais das relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”.

Falando em mundo real, muito embora as teses do racismo científico tenham perdido seu sentido, as estatísticas demonstram que a discriminação étnico-racial na segurança pública persiste, mesmo sob a égide do Estado de Direito, que se afirma “democrático”. Por esse motivo, acreditamos que a tradicional imagem do brasileiro afável, alegre e generoso, que encanta os estrangeiros, bem como a ideia de que vivemos em uma democracia racial, são mitos nada inocentes, que precisam ser superados para a mudança desse cenário, principalmente, por estarmos falando de uma das áreas governamentais, cujo racismo institucional opera de forma enraizada e que tem sido incapaz de fazer com que seus agentes atuem de forma equânime com todos os cidadãos.

A ideia de discriminação institucional reclama a superação da intencionalidade. Logo, a perspectiva tradicional deste debate traz a discriminação como resultante de ações individuais intencionais fundadas em preconceitos, os quais conduzem à discriminação. A perspectiva institucional, por sua vez, vai mais além, pois trata a discriminação de uma forma indireta por meio da qual a ideologia do racismo concretiza-se no mundo real.

Assim, enfatiza a importância do contexto organizacional como efetiva raiz dos preconceitos e comportamentos discriminatórios. Ao invés de acentuar a dimensão volitiva individual, volta-se à dinâmica social e à “normalidade” da discriminação que engendra, buscando compreender a persistência da discriminação, mesmo em indivíduos e instituições que rejeitam conscientemente sua prática intencional.

A nossa preocupação com o currículo e a formação dos militares do CBM-GO passa a ganhar contornos ao nível de política institucional com o advento do Estatuto da Igualdade Racial. Um novo cenário de reflexão e ação surge, pois o combate ao *racismo institucional* possui agora previsão específica e clara em lei. Acontece que, diante dos dados de diversas pesquisas produzidas por agências governamentais e centros acadêmicos, que demonstram o caráter desigual (discriminatório) e violento da segurança pública em relação aos negros, podemos afirmar que o *racismo institucional* presente nessa área governamental, não é somente um fato imoral, mas

também ilegal. E, como a segurança é um serviço público, cabe ao Estado a adoção de políticas públicas específicas para reverter essa situação.

Partindo da premissa de que todo currículo é a expressão latente de lutas de indivíduos e movimentos sociais, organizados ou não, e que a criação da Matriz Nacional Curricular faz parte de uma dessas conquistas de cunho popular progressista, acreditamos ser um documento a ser adotado como iniciativa de política pública na reversão do *status quo* em que se encontra a segurança pública.

Giroux e Simon (2002, p. 96) apresentam a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular, destacando a necessidade de associação entre a pedagogia e a cultura popular, entendendo que ambas coexistem como discursos das classes subordinadas, sendo que o comum tem sido vislumbrado como instrumento perturbador da ordem social vigente.

Dentro desse pressuposto, não obstante a Matriz Curricular Nacional apresentar e orientar as instituições de Segurança Pública para a construção de currículos dinâmicos, em que as várias áreas de conhecimento possam ser integradas e que respondam às demandas complexas da sociedade atual, o currículo dos Cursos de Formação continuada 2018 continua dividido disciplinarmente. Com isso, a fragmentação do conhecimento é favorecida, não existindo espaço para o fluxo de relações que podem se estabelecer entre os conhecimentos necessários à atuação do Bombeiro militar.

Mesmo que não se abandone a estrutura disciplinar, a abordagem dos temas transversais não pode se isolar aos debates relacionados a disciplinas específicas, mas o currículo, enquanto espaço de luta e de contestação, precisa abrir espaço para discussões que englobem as várias áreas de conhecimento, seja através de seminários temáticos, de oficinas de debate, estudos de caso, entre outros. Ou seja, o ambiente de aprendizado tornar-se-ia mais dinâmico e efetivo se fossem ampliados os espaços de construção do conhecimento para além dos “muros” das salas de aula.

Somente com essa abertura, o processo de ensino-aprendizagem poderá resgatar o que vem se perdendo através da fragmentação e segmentação dos temas complexos, fazendo com que discentes e docentes não possuam a noção das relações existentes entre as problemáticas que se impõem ao ensino dos profissionais de Segurança Pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesse estudo comparativo, percebe-se o processo de construção de um novo currículo para os cursos analisados, levando-se em consideração a base nacional comum para os currículos dos Cursos de Formação dos Agentes de Segurança Pública. Não obstante a necessidade de articulação dos temas propostos com as necessidades sociopolíticas e econômicas enfrentadas pelos diversos Estados da Federação, entendemos que a formulação de tal base representa uma espécie de roteiro para a elaboração dos diversos cursos da área de Segurança Pública.

Com isso, pode-se falar em uma unidade de atuação frente às catástrofes, desastres ou emergências que possam existir em nosso país, até mesmo, facilitando a formação de forças-tarefa para o trabalho em emergências que extrapolem a capacidade de atendimento de um único Estado da Federação, como ocorre em países do chamado Primeiro Mundo, como Estados Unidos, França e Alemanha. Em tais países, encontra-se a figura da cooperação para a atuação em grandes catástrofes, sobretudo, as advindas de intempéries naturais, em que mais de uma Corporação é acionada para solucionar as emergências existentes.

Mesmo diante de uma base nacional comum, encontra-se espaço para o desenvolvimento das peculiaridades existentes nos Estados da Federação. Os temas a serem tratados devem representar a realidade sociopolítica e econômica de cada Estado ou região. Para tanto, a prática docente deve estar aliada a pesquisas no campo educacional. Com isso, professores, mas também instrutores militares, precisam estar atentos à dinâmica do saber e do poder existente em sala de aula para que consigam atuar como mediadores do processo de construção do conhecimento dos alunos.

Ainda, nesse contexto, infinitas possibilidades abrem-se para a “derrubada” dos muros da sala de aula e a promoção de uma aprendizagem mais efetiva, que atenda aos interesses e necessidades sociais para com os profissionais que estão se formando. Desse modo, a interdisciplinaridade e o rompimento das barreiras disciplinares podem ser utilizados como instrumentos de facilitação do ensino-aprendizagem, pois o tratamento dos conteúdos de forma contextualizada trará uma nova visão daquilo que se apreende.



Com a comparação entre os Cursos e a associação à Matriz Curricular Nacional, percebe-se a sua atualização e adesão. Entretanto, são claras as possibilidades de novas revisitas e reorganizações curriculares para os Cursos de Formação Continuada. Um ponto a destacar é a vasta quantidade de disciplinas, chegando ao número de 22 no CAS II 2018, desse modo, ao verificar os documentos de tais cursos, questionamo-nos a respeito de uma formação aparentemente tão fragmentada.

Portanto, entendemos que estudos e pesquisas sobre pontos específicos da formação dos Praças do CBM-GO precisam ser explorados com o intuito de difusão de uma cultura profissional que vise ao bom atendimento ao cidadão e ao respeito aos direitos humanos, a partir do momento em que o profissional se vê e é visto como elemento importante de uma estrutura social.

Assim, o aperfeiçoamento dessa formação continuada depende da atuação engajada dos atores do processo, sejam eles docentes ou gestores, com vistas ao desenvolvimento de uma nova cultura formativa para os profissionais de Segurança Pública, em que se abandone ideais retrógrados que conceituavam os órgãos de Segurança Pública, enquanto aparelhos repressores, e se construa um novo paradigma que aproxime a sociedade de tais órgãos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7 ed. São Paulo: Cortez. 2002, p.39-57.

BALESTRERI, R. B. *Direitos humanos, segurança pública e promoção da justiça*. Passo Fundo: Gráfica Editora Berthier, 2004.

BRASIL. *Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública*. Brasília, 2014. Disponível em: <[portal.mj.gov.br/services/.../FileDownload.EZTSvc.asp?](http://portal.mj.gov.br/services/.../FileDownload.EZTSvc.asp?)>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/page/arquivos/DCN-s%20-%20Educação%20das%20Relações%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 05 de out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao%-C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao%-C3%A7ao.htm). Acesso em: 29 mar. 2018

BRASIL. *Lei n. 7.716, 05 jan. 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L7716.htm>>. Acesso em: 29 de ago. 2018

BRASIL. *Lei n. 9.549, 13 de maio de 1997*. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/-CCIVIL/Leis/L9459.htm>>. Acesso em: 30 de out. 2018.

BRASIL. *Lei n. 12.228, 20 jul. 2010*. Institui O Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil-\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12228.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12228.htm)>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. *Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República*. Decreto n. 7.037, 21 dez. 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 29 de set. 2018.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles V. *Black Power: the politics of liberation*. New York: Vintage Books, 1992.

CHIQUITO, Ricardo Santos. *Planejamento de ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular*. 2007, 161 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde\\_arquivos/2/TDE-2008-025T115437Z749/Publico/Ricardo%20Santos%20Chiquito.pdf](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_arquivos/2/TDE-2008-025T115437Z749/Publico/Ricardo%20Santos%20Chiquito.pdf)> Acesso em: 31 ago. 2018.

CORAZZA, Sandra M. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORRÊA, Cristiano. *A interdisciplinaridade na educação corporativa dos Bombeiros Militares em Pernambuco sob a percepção de ex-discentes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) - UNINASSAU, 2014.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nova Iorque, ONU, 1948 <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>> . Acessado no dia 23 de setembro de 2018.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atilio Brunetta; Revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2018. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 12 de set. 2018.

JÚNIOR, Hamilton Santos Esteves. *A Matriz Curricular Nacional para a formação em Segurança Pública: uma análise de aplicação para os Corpos de Bombeiros Militares brasileiros*. Monografia

(Especialização em Administração Pública com ênfase na Gestão estratégica de Serviços de Bombeiro Militar) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2009.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org). *Currículo: políticas e práticas*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 165-183.

PAIM, Paulo Renato. Exposição dos motivos que levaram à apresentação do Estatuto da Igualdade Racial. In: SIMÃO, Calil (Org.). *Estatuto da Igualdade Racial: comentários doutrinários*. Leme: J. H. Mizuno, 2010. p. 57-75.

PCRI - Projetos relativos ao Plano de Combate ao Racismo Institucional. s/d. Disponível em: [http://www.pnud.org.br/projetos/pobreza\\_desigualdade/visualiza.php?id07=235](http://www.pnud.org.br/projetos/pobreza_desigualdade/visualiza.php?id07=235). Acesso em: 5 ago. 2018.

RODRIGUES, Ana Paula Costa; RATTIS, Alex. *Corporeidade negra e espaço público em Goiás: a Congada de Catalão – Goiás*. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SANTANA, Douglas Freire. O ensino militar estadual além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. *Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública*. Goiânia, v. 6, n. 1, p. 33-41, 2014. Disponível em: <<http://revista.ssp.go.gov.br/index.php/rebsp/article/viewFile/175/66>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 15-38.

SOUZA, Arivaldo Santos. Racismo Institucional: para compreender o conceito. *Revista da ABPN*, Brasília, DF, v. 1, n. 3, p. 77-87, fev. 2001.



Submissão: 15 de maio de 2019  
Avaliações concluídas: 21 de outubro de 2019  
Aprovação: 21 de outubro de 2019

### COMO CITAR ESTE ARTIGO?

SOUZA, Lorena Francisco de; ARAÚJO, Ivanildo Roque. Segurança pública, direitos humanos e currículo: o corpo de Bombeiros do estado de Goiás e os desafios no combate ao racismo institucional. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v. 20, n.01, p. 1-27, e-200101, jan./jun., 2019. Disponível em:< <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive> >. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >