

ANDRAGOGIA E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA ABORDAGEM POLICIAL: A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO ELO CRÍTICO ENTRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DIREITOS HUMANOS

ANDRAGOGY AND ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TEACHING OF THE POLICE APPROACH: INSTRUCTOR MEDIATION AS THE CRITICAL LINK BETWEEN PEDAGOGICAL INNOVATION AND HUMAN RIGHTS

ANDRAGOGÍA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL ABORDAJE POLICIAL: LA MEDIACIÓN DOCENTE COMO ESLABÓN CRÍTICO ENTRE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Oswaldo Luiz Batista de Miranda Barbosa¹

Walesson Gomes da Silva²

Sílvia dos Santos de Almeida³

RESUMO: Este artigo buscou analisar como a produção nacional e internacional relaciona andragogia, metodologias ativas e direitos humanos, considerando o papel da mediação docente. Embora haja ampla literatura sobre legitimidade policial, educação de adultos e direitos humanos, ainda são escassos os estudos que articulam esses campos no ensino da abordagem policial. Realizou-se revisão narrativa estruturada, qualitativa e exploratório-descritiva, com análise de conteúdo. A busca identificou 107 artigos, dos quais 29 compuseram o núcleo da revisão, complementado por 18 fontes teóricas e metodológicas. Os resultados indicaram que a andragogia e as metodologias ativas favorecem competências críticas, comunicativas e ético-decisórias, preparando policiais para situações de julgamento e tomada de decisão. Esses efeitos, contudo, dependem de docentes pedagogicamente qualificados, capazes de converter a finalidade ética da formação em mediação intencional. Conclui-se que uma abordagem policial comprometida com os direitos humanos exige mudanças pedagógicas e investimento na preparação docente.

Palavras-chave: Formação Policial. Ensino Policial. Treinamento Operacional. Abordagem Policial.

ABSTRACT: This article sought to examine how national and international scholarship relates andragogy, active learning methodologies, and human rights, focusing on instructor mediation. Although there is extensive literature on police legitimacy, adult education, and human rights, few studies connect these fields in the teaching of police approaches. A qualitative, exploratory-descriptive structured narrative review was conducted using content analysis. The search identified 107 articles, 29 of which formed the review's core, supplemented by 18 theoretical and methodological sources. The findings indicated that andragogy and active methodologies foster critical, communicative, and ethical decision-making competencies, preparing officers for situations involving judgment and decision-making. These effects, however, depend on pedagogically qualified instructors capable of translating the ethical purpose of training into intentional mediation. The study concludes that police approaches committed to human rights require pedagogical change and investment in instructor preparation.

Keywords: Police Education. Police Training. Operational Training. Police Approach.

¹Mestrando em Segurança Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

²Doutor em Ciências Sociais e Humanidades pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

RESUMEN: Este artículo buscó analizar cómo la producción nacional e internacional relaciona la andragogía, las metodologías activas y los derechos humanos, considerando el papel de la mediación docente. Aunque existe una amplia literatura sobre legitimidad policial, educación de adultos y derechos humanos, son escasos los estudios que articulan estos campos en la enseñanza del abordaje policial. Se realizó una revisión narrativa estructurada, cualitativa y exploratorio-descriptiva, con análisis de contenido. La búsqueda identificó 107 artículos, de los cuales 29 integraron el núcleo de la revisión, complementada por 18 fuentes teóricas y metodológicas. Los resultados indicaron que la andragogía y las metodologías activas favorecen competencias críticas, comunicativas y ético-decisorias, preparando a los policías para situaciones de juicio y toma de decisiones. Estos efectos dependen de docentes pedagógicamente cualificados, capaces de traducir la finalidad ética de la formación en mediación intencional. Se concluye que un abordaje policial comprometido con los derechos humanos exige cambios pedagógicos e inversión en la preparación docente.

Palabras clave: Formación Policial. Enseñanza Policial. Entrenamiento Operacional. Abordaje Policial.

INTRODUÇÃO

A abordagem policial e sua relação com a proteção da dignidade da pessoa humana figuram entre os temas mais sensíveis do debate contemporâneo sobre segurança pública. É nela que o Estado encontra o cidadão de forma mais intensa e, frequentemente, mais assimétrica, em um momento que concentra autoridade, decisão e expectativa social. Quando bem conduzida, reafirma a legitimidade democrática da polícia; quando mal conduzida, transforma-se em vetor de violação de direitos e de erosão da confiança pública.

Se, por um lado, a função policial é socialmente legitimada como necessária à manutenção da ordem, por outro, episódios recorrentes de abuso, seletividade e violência institucional a colocam em xeque. Essa tensão convida a refletir sobre a formação e os treinamentos continuados dos profissionais que compõem as forças de segurança, bem como sobre os referenciais pedagógicos e os docentes que orientam o ensino operacional voltado à abordagem policial.

No Brasil, o quadro é desconfortável. As reformas dirigidas às polícias pouco alteraram a cultura profissional. Como sustenta Poncioni (2022), ela segue ancorada em um modelo tradicional de orientação repressiva, marcado pela adesão a procedimentos operacionais padrão e pela cadeia de comando quase militar, com o uso da força para o "combate" ao crime à frente das saídas cooperativas e criativas para os impasses da segurança pública.

Diante desse cenário, despontam propostas pedagógicas que podem ressignificar o ensino operacional policial. A andragogia, popularizada por Knowles *et al.* (2025), reconhece o

adulto como aprendiz que mobiliza experiências anteriores, volta-se à aplicação prática do conhecimento e assume a direção da própria aprendizagem. As metodologias ativas, por sua vez, ao deslocarem o aluno da posição passiva para a de protagonista, traduzem esses princípios em estratégias didáticas como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem cooperativa, a baseada em equipe, o estudo de caso, a sala de aula invertida e os jogos educativos (Marques *et al.*, 2021). Combinadas, essas estratégias podem oferecer um repertório capaz de alinhar o ensino operacional policial a uma formação ética e democrática e de prepará-lo para as complexidades que a atuação policial exige.

A despeito desse potencial, a pesquisa acadêmica sobre o tema ainda apresenta lacunas relevantes. Embora exista produção significativa sobre polícia e direitos humanos, bem como sobre andragogia e metodologias ativas, são escassos os estudos que articulam essas dimensões com a abordagem policial, tomada em seu conceito mais amplo, e menos ainda com uma variável central e frequentemente subestimada na capacitação dos policiais: a qualificação pedagógica dos docentes policiais. Quase não se discute quem ensina, como ensina e com que preparo pedagógico. Esse silêncio é tanto mais problemático quanto mais se reconhece que o ensino policial necessita de uma mediação ao mesmo tempo intencional e qualificada.

Partindo dessa lacuna, o presente artigo formula a seguinte pergunta de pesquisa: como a literatura nacional e internacional caracteriza a relação entre os pressupostos da andragogia, as metodologias ativas e a promoção dos direitos humanos no ensino operacional policial, e que papel a mediação docente qualificada assume nessa articulação? Para respondê-la, conduz-se uma revisão narrativa estruturada, submetida à análise de conteúdo.

Como tese analítica, sustenta-se que a literatura especializada apresenta evidências convergentes, ainda que moderadas, de que andragogia e metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências críticas, comunicativas e ético-decisórias no ensino operacional policial; entretanto, a tradução desses ganhos em abordagens policiais efetivamente alinhadas aos direitos humanos depende da mediação de docentes pedagogicamente qualificados, eixo articulador entre os princípios formativos e a prática profissional.

A relevância do estudo se manifesta em dois planos. No plano acadêmico, o artigo contribui para um campo ainda incipiente no Brasil, ao integrar três corpos de literatura usualmente trabalhados em separado e ao colocar o docente como variável determinante. No plano social, oferece subsídios para o desenho de políticas formativas comprometidas com o fortalecimento democrático das instituições policiais. Isso em um momento em que a redução

da violência e a consolidação da legitimidade pública figuram entre as demandas mais prementes da sociedade brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordagem policial e direitos humanos

A abordagem policial vai além do mero conjunto de técnicas e procedimentos, correspondendo ao momento-limite no qual três elementos se encontram, com necessidade de tomada de decisão em alta velocidade e, muitas vezes, sob estresse, quais sejam, a autoridade legal, a discricionariedade situacional e as expectativas que o cidadão e o Estado depositam no encontro. Esse cruzamento explica por que mesmo intervenções formalmente legais podem ser percebidas como arbitrárias quando o modo de execução compromete a percepção pública de equidade.

A legitimidade, na acepção que orienta o debate contemporâneo, designa a crença de que uma autoridade tem o direito de ser obedecida e de orientar condutas dentro de certos limites. Quando os cidadãos reconhecem esse direito, tendem a acatar as determinações da polícia por convicção, e não por temor à sanção. É essa adesão normativa, mais estável e menos custosa do que a alcançada pela coerção, que o policiamento moderno busca cultivar (Tyler, 2004).

O que torna uma autoridade legítima para quem é abordado liga-se menos à eficácia repressiva do que ao modo como ela se exerce no contato cotidiano. É essa a contribuição da justiça procedimental, que situa a percepção de legitimidade na qualidade do processo, e não apenas no seu resultado. Pesam nessa avaliação a oportunidade de o cidadão se fazer ouvir, a fundamentação das decisões em critérios objetivos, a qualidade do tratamento interpessoal e a confiança nos motivos de quem age. Quando esses elementos comparecem, mesmo intervenções restritivas tendem a ser aceitas; quando faltam, a aparência de arbitrariedade corrói a cooperação espontânea que respalda a autoridade policial (Poncioni, 2022; Tyler, 2004).

No Brasil, porém, essa construção interacional esbarra em obstáculos que não são meramente atitudinais, pois se enraízam no próprio processo de socialização profissional. Poncioni (2022) mostra como a formação profissional policial ainda carrega traços de uma cultura de feição militarizada, em que a ênfase na hierarquia e na prontidão para o combate ao crime deixa pouco espaço ao diálogo e à reflexão crítica. Desse ambiente nasce um ethos que tende a ler a abordagem policial somente como cena de confronto, e não como possibilidade de mediação, leitura reforçada por um contexto de alta criminalidade no qual a legitimidade da

polícia costuma ser medida por sua eficácia repressiva antes que pela justiça de seus procedimentos.

Esse ethos repousa sobre uma falsa oposição entre rigor operacional e respeito aos direitos fundamentais, como se uma só se alcançasse à custa do outro. Balestreri (1998) desfaz tal oposição ao distinguir firmeza de violência e ao sustentar que a conduta do policial deve ser, a um só tempo, eficiente e educativa. Herança histórica, essa cisão opõe sociedade civil e polícia em campos antagônicos e ignora que a cidadania é a condição primeira do próprio agente do Estado, integrante da mesma sociedade que serve e a ela vinculado em direitos e deveres.

A consolidação do Estado Democrático de Direito impõe a superação desse antagonismo. Piovesan (2013) sustenta que a dignidade da pessoa humana constitui verdadeiro superprincípio constitucional, norma que unifica e centraliza todo o sistema normativo, orientando o constitucionalismo contemporâneo nas esferas local e global. Aplicada à abordagem policial, essa premissa implica que a técnica possui função instrumental, subordinando-se aos valores fundamentais que conferem coerência ao sistema jurídico. A proteção aos direitos humanos deixa de ser entrave à ação policial para ser vetor de alinhamento entre técnicas operacionais e defesa da sociedade.

Esse alinhamento dialoga com o horizonte normativo defendido por Balestreri (2022), para quem a superação da dicotomia entre polícia e sociedade exige recuperar o sentido de ser de polícias cidadãs, vinculadas à coletividade que lhes dá origem e significado. O autor ancora essa superação na construção de uma cultura de *accountability* e na recusa do ethos guerreiro do "nós contra eles", deslocando o agente da posição de mero perseguidor de infratores para a de coprotagonista das transformações sociais. Nesse desenho, prestação de contas e respeito à dignidade integram, ao lado da técnica, a própria razão de ser da polícia na democracia.

No plano internacional, Bayley (2006) observa que o policiamento democrático se tornou sinônimo da adesão a princípios de direitos humanos, conforme codificados em instrumentos como os *International Human Rights Standards for Law Enforcement*, da Organização das Nações Unidas, e o *European Code of Police Ethics*, do Conselho da Europa. Entre os princípios que estruturam essa noção, destacam-se a orientação pelos valores democráticos, a proteção da vida como prioridade máxima, a prestação de contas à comunidade servida e a condução das atividades policiais com respeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais, sem discriminação.

Compreender a abordagem policial nessa densidade conduz à pergunta sobre como se forma o profissional capaz de exercê-la. Se norma, discricionariedade, ética e cultura se entrecruzam no momento da abordagem policial, então o modo como se ensina e o profissional que ensina tornam-se vetor decisivo para a incorporação dos direitos humanos como critério de tomada de decisão, e não como apêndice moral acrescentado a posteriori ao currículo técnico.

Andragogia e metodologias ativas

Sistematizada e amplamente difundida por Malcolm Knowles a partir da década de 1970, a andragogia é definida como a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender (Knowles *et al.*, 2025). No centro dessa compreensão está o reconhecimento de que o adulto se percebe como sujeito autodirigido, apto a decidir sobre os rumos da própria formação. Ao contrário do modelo escolar convencional, que confia ao professor o controle sobre o que, como e quando se aprende, a andragogia reorganiza esse arranjo em favor da atividade do próprio formando.

Knowles *et al.* (2025) organizam a andragogia em torno de seis pressupostos centrais. O primeiro é a necessidade de saber, pois adultos precisam compreender por que, o que e como vão aprender antes de se engajarem no processo. O segundo é o autoconceito do aprendiz, que se move da dependência infantil para a autodireção e a autonomia. O terceiro é a experiência prévia, que funciona como recurso para novas aprendizagens, mas também pode operar como filtro de resistência à assimilação de ideias divergentes. O quarto é a prontidão para aprender, vinculada às tarefas e desafios da vida real. O quinto é a orientação para a aprendizagem, centrada na resolução de problemas e em contextos concretos, em contraposição à organização por matérias ou disciplinas abstratas. O sexto é a motivação, sustentada por valores intrínsecos e pela percepção de ganho pessoal.

Assim, a proposição central que fundamenta o ensino de adultos estabelece que indivíduos em idade madura se desenvolvem cognitivamente sob condições distintas, demandando estratégias pedagógicas próprias (Knowles *et al.*, 2025). Sob essa perspectiva epistêmica, a andragogia configura-se como um modelo transacional aplicável a qualquer cenário de aprendizagem, estendendo-se desde as práticas de educação comunitária até as políticas estruturadas de desenvolvimento de recursos humanos em organizações e corporações.

O policial em formação ou em treinamento continuado é, por definição, aprendiz adulto, dotado de experiência profissional, vinculado a expectativas concretas de aplicação imediata e

movido por demandas reais de sua atividade. Tratá-lo como receptor passivo de procedimentos, no modelo instrucional tradicional, colide com as condições efetivas de sua aprendizagem e tende a produzir engajamento superficial.

No campo específico da formação profissional policial, Birzer (2003) argumenta que a andragogia se apresenta como complemento natural ao policiamento orientado para a comunidade. Sob esse modelo, espera-se que o policial identifique problemas e construa soluções em conjunto com os cidadãos, postura que pressupõe iniciativa e autodireção cultivadas desde o treinamento. O modo de aprender descrito pela andragogia, ancorado na experiência prévia e na centralidade dos problemas, espelha o modo de operar que o policiamento comunitário requer, marcado por decisões e discricionariedade cotidianas. Essa articulação já comparecia em estudo anterior, no qual Birzer e Tannehill (2001) situam a andragogia como resposta à obsolescência progressiva dos saberes profissionais no policiamento:

[...] Conhecimentos, métodos e habilidades no policiamento tornam-se progressivamente obsoletos com o passar do tempo. Serão buscadas metodologias que auxiliem a revigorar a aprendizagem, a fomentar a mudança e a aprimorar o modo como os policiais aprendem continuamente, na academia e ao longo de suas carreiras. A andragogia, com sua ênfase na aprendizagem autodirigida e contínua, na experiência prévia do aprendiz e dos demais e no instrutor como facilitador do conhecimento, constitui um meio eficaz para reengenharia do treinamento policial e para seu alinhamento às mudanças requeridas pela filosofia do policiamento comunitário. As características centrais da andragogia têm o potencial de atender às demandas organizacionais por custo-efetividade e valor, bem como às demandas dos policiais por relevância e autonomia. (Birzer; Tannehill, 2001, p. 250, tradução nossa).

7

Em formulação posterior, Birzer (2003) enfatiza que a andragogia aplicada ao ensino policial prioriza o desenvolvimento de habilidades de análise e de tomada de decisão por meio de casos e problemas extraídos da atividade profissional, e institui uma lógica de aprendizagem apoiada em atividades planejadas e estruturadas. Nessa perspectiva, o treinamento deve orientar-se pela missão institucional e responder ao que o policial precisa saber para desempenhar suas funções, o que reduz a distância entre a sala de aula e as exigências reais do trabalho.

Essa ênfase formativa contrasta com a tradição que a precede. O ambiente predominantemente behaviorista e militarista, historicamente hegemônico no treinamento policial, não constitui, para Birzer (2003), a melhor configuração para a transação ensino-aprendizagem, mostrando-se inadequado ao desenvolvimento das competências de análise e tomada de decisão exigidas pela complexidade contemporânea da atuação policial.

A operacionalização concreta dos pressupostos andragógicos encontra correspondência nas chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Bacich e Moran (2018) definem essas metodologias como estratégias que deslocam o discente da posição passiva para a de protagonista cognitivo. O processo exige participação direta por meio de experimentação, pesquisa, problematização e trabalho colaborativo. O conhecimento deixa de ser apenas transmitido de forma vertical e passa a ser construído de modo dialógico, mobilizando saberes interdisciplinares para enfrentar situações complexas próximas à realidade profissional.

Cotta (2023) avança nessa articulação ao argumentar que o ensino policial, dada a complexidade da atividade para a qual prepara, não pode prescindir desse repertório metodológico. Para o autor, a adoção de metodologias ativas nas academias de polícia permite romper com a tradição de ensino que moldou a formação policial, abrindo espaço para o desenvolvimento de competências analíticas, comunicativas e ético-decisórias compatíveis com as demandas do ofício.

Marques et al. (2021), em revisão que abrange uma década de publicações, observam que essas metodologias compartilham o princípio de colocar o aluno no centro do processo formativo, valorizando suas experiências, opiniões e capacidade de construção coletiva do conhecimento. Os estudos revisados relatam ganhos em comunicação, trabalho em equipe, liderança, respeito aos pares e avaliação crítica. Os autores destacam que essa centralidade implica reconfiguração simultânea dos papéis envolvidos na relação pedagógica, pois o aluno desloca-se da condição de reprodutor de ideias para a de explorador autônomo, enquanto o docente cabe facilitar a aprendizagem, e não deter com exclusividade o saber.

O papel do docente no ensino operacional policial

Knowles *et al.* (2025), ao tratarem do papel do educador na andragogia, deslocam a competência docente da transmissão de conteúdo para a concepção e a gestão do processo de aprendizagem. Cabem ao professor a construção de um clima de confiança e respeito mútuo, o diagnóstico compartilhado das necessidades formativas, o planejamento conduzido com os aprendizes e a vinculação aos recursos que sustentam a investigação. Essa transformação não é apenas metodológica, pois exige a revisão do autoconceito do docente e o desenvolvimento de competências pedagógicas que a experiência profissional não fornece por si só.

Para Freire (2021), ensinar vai muito além de transferir conhecimento; significa criar as possibilidades para sua produção ou construção. A prática docente exige a indissociabilidade da

competência científica e da integridade ética, e demanda do educador uma postura permanentemente dialógica, atenta às experiências, aos saberes prévios e à voz do educando.

No ensino operacional policial, essa concepção da função docente ganha especificidade diante de seu objeto formativo. A proposição de Balestreri (1998) reconhece uma dimensão pedagógica inerente ao próprio agir policial e encontra aqui sua aplicação reflexa ao formador. Se o policial em serviço educa pela conduta no exercício cotidiano da autoridade, o docente responsável por sua instrução exerce uma função pedagógica em segundo grau, ao moldar não apenas competências técnicas, mas também as disposições éticas que orientarão a prática operacional.

Para que essa formação se realize com a profundidade exigida, Balestreri (1998) adverte que um bom currículo e professores habilitados em conhecimentos técnicos, em didática e no relacionamento interpessoal são fundamentais para formar policiais que atuem com base na lei e na hierarquia e, igualmente, com autonomia moral e intelectual. Do policial contemporâneo exige-se, cada vez mais, discernimento de valores éticos e rapidez de raciocínio, competências que só podem ser construídas em um ambiente formativo mediado por profissionais com sólido preparo pedagógico.

Contudo, a realidade brasileira revela, nesse ponto, uma fragilidade registrada há mais de duas décadas. Poncioni (2007), em pesquisa de campo conduzida nas academias das polícias civil e militar do Rio de Janeiro entre o final dos anos 1990 e meados dos anos 2000, deparou-se com um hiato entre o formador que a educação policial democrática pressupõe e aquele que efetivamente a conduz, distância que as reformas curriculares subsequentes não chegaram a suprimir e que permanece como herança não resolvida do modelo instrucional tradicional:

Chama a atenção que, tanto na polícia militar quanto na polícia civil, não haja um corpo docente integralmente dedicado ao ensino e à supervisão dos estágios curriculares; os professores/instrutores são, em boa parte, policiais da própria corporação, que, além de acumular a atividade docente com outras atividades próprias ao cargo prioritariamente exercido, não possuem necessariamente um preparo específico para o desempenho de suas funções na área de ensino e treinamento profissional das polícias. (Poncioni, 2007, p. 26).

O que o docente policial ensina, porém, ultrapassa em muito o que ele se propõe a ensinar. White (2006) confere ao currículo oculto um recorte analítico preciso, ao ponderar que os comportamentos prescritos podem ser transmitidos de modo intencional e direto, mas os valores que o aluno policial assimila ao longo do processo não obedecem à mesma lógica, escapando ao controle dos objetivos formalmente declarados. São justamente esses resultados

não previstos que os modelos de ensino operacional policial tendem a ignorar, o que faz do currículo oculto uma dimensão estruturante da formação profissional.

Transposta ao contexto das academias de polícia, essa leitura adquire contornos precisos. O contraste entre comportamento verbal e não verbal explica como a mensagem efetivamente assimilada nem sempre coincide com a que é enunciada. O modo como o docente policial distribui a palavra, exerce a autoridade, acolhe questionamentos ou silencia divergências comunica, antes de qualquer conteúdo disciplinar, uma concepção de hierarquia, de cidadão e de uso legítimo da força. É por essa mensagem prática, e não pela declaração formal de princípios, que os alunos policiais orientam sua conduta (White, 2006).

Há, portanto, um segundo currículo que nenhuma ementa registra e do qual o docente é o principal transmissor. Enquanto o primeiro se ensina, o segundo se testemunha, e é o que se testemunha na conduta de quem forma que resiste depois que o conteúdo formal se apaga. Por operar como mecanismo de socialização profissional, esse aprendizado oculto molda as disposições que serão levadas para o exercício da autoridade, com peso que nenhuma disciplina isolada alcança. O docente ocupa um lugar ambíguo, pois transmite pela conduta aquilo que talvez nem perceba, sendo capaz de perpetuar a cultura instituída e, pela mesma via, de fissurá-la.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo consiste em revisão narrativa estruturada da literatura, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A natureza qualitativa justifica-se pela análise dos sentidos, valores e interpretações que atravessam o objeto investigado (Minayo, 2004), enquanto o caráter exploratório-descritivo mostra-se adequado à sistematização de relações ainda pouco consolidadas na literatura (Creswell, 2010). Essa modalidade foi escolhida porque o problema articula campos que a produção científica costuma examinar de forma separada e reúne estudos com desenhos, contextos institucionais e objetos heterogêneos. A estruturação dos procedimentos de busca, seleção e análise buscou ampliar a transparência e a rastreabilidade do percurso, sem atribuir à revisão narrativa pretensão de exaustividade ou de síntese estatística (Casarin *et al.*, 2020; Mendes-da-Silva, 2019).

As buscas que fundamentaram a versão final do manuscrito foram realizadas entre março e junho de 2026 nas bases SciELO, Scopus e LILACS e no Portal de Periódicos da CAPES, com busca complementar no Google Acadêmico e rastreamento das referências dos

textos selecionados. As estratégias foram adaptadas à sintaxe de cada plataforma e combinaram, em português e inglês, quatro grupos de descritores, articulados em torno da abordagem policial e da formação operacional, da andragogia e das metodologias ativas, dos direitos humanos e da legitimidade policial, e do docente policial e do currículo oculto.⁴

Para fins de busca e análise, a expressão ensino da abordagem policial foi empregada em sentido amplo, aproximando-se da noção de ensino operacional policial. Abrange, assim, a formação para interações diretas entre polícia e cidadão, como busca pessoal, busca veicular, controle de suspeitos, cumprimento de mandados, entrada em edificações, desescalada e uso da força. Essa opção permitiu reunir estudos produzidos em diferentes sistemas jurídicos e doutrinas policiais sob um denominador analítico comum.

A busca inicial identificou 107 artigos. Os registros foram organizados em planilha, submetidos à retirada de duplicidades e examinados por título, resumo e leitura integral. Foram incluídas publicações em português ou inglês, disponíveis em texto completo, com pertinência direta à pergunta de pesquisa e ao conteúdo teórico ou empírico sobre pelo menos um dos eixos de interesse. Excluíram-se duplicatas, textos meramente opinativos, estudos sem dimensão formativa e trabalhos exclusivos de técnicas operacionais, sem debate pedagógico, ético ou relacional.

11

Após a triagem, 29 artigos compuseram o núcleo da revisão. Somaram-se a eles 18 fontes complementares de fundamentação conceitual e metodológica, localizadas por busca dirigida e rastreamento de citações, sendo 11 livros, 2 capítulos de livro, 3 artigos, 1 dissertação e 1 ensaio técnico-científico, o que perfaz 48 trabalhos. O recorte de 2010 a 2026 delimitou os estudos contemporâneos, mantidas as obras seminais anteriores necessárias à definição de legitimidade, andragogia, direitos humanos, currículo oculto e análise de conteúdo.

Na etapa analítica, elaborou-se uma matriz de leitura com identificação bibliográfica, país e contexto institucional, objetivo, desenho metodológico, participantes ou fontes, estratégia pedagógica examinada, resultados relatados, papel atribuído ao docente e relação com direitos humanos ou legitimidade policial. O material foi submetido à análise de conteúdo categorial temática de Bardin (2016). Na pré-análise, realizaram-se leitura flutuante e

⁴ As combinações empregadas foram: ("abordagem policial" OR "ensino operacional policial" OR "formação policial" OR "treinamento policial") AND ("andragogia" OR "educação de adultos" OR "metodologias ativas"); ("abordagem policial" OR "policiamento" OR "police stop*" OR "stop and search") AND ("direitos humanos" OR "human rights" OR "legitimidade policial" OR "police legitimacy" OR "procedural justice"); ("police training" OR "police education" OR "law enforcement training") AND ("andragogy" OR "adult learning" OR "active learning" OR "problem-based learning" OR simulation); e ("docente policial" OR "instrutor policial" OR "police educator*" OR "police instructor*") AND ("mediação docente" OR facilitation OR "hidden curriculum" OR "currículo oculto").

organização do corpus; na exploração, os trechos relevantes foram codificados, tomando-se o tema como unidade de registro; no tratamento, as evidências foram comparadas e interpretadas à luz do referencial teórico, com atenção às convergências, divergências, limites metodológicos e diferenças entre contextos nacionais.

As categorias partiram dos eixos da pergunta de pesquisa e foram refinadas durante a codificação: direitos humanos como parâmetro da legitimidade na abordagem policial; articulação entre andragogia e metodologias ativas no ensino policial; e mediação docente como elo crítico da formação. Em cada categoria, estudos brasileiros e internacionais foram postos em diálogo. Por se tratar de revisão narrativa estruturada, não se realizou metanálise nem avaliação padronizada do risco de viés; as conclusões expressam uma síntese interpretativa das evidências disponíveis e devem ser lidas à luz da heterogeneidade dos estudos incluídos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A legitimidade no encontro: evidências sobre abordagem policial e direitos humanos

Entre o que a norma autoriza e o que o cidadão experimenta abre-se um espaço que somente a conduta concreta preenche. É nesse momento que a abordagem policial se torna o ponto decisivo da relação entre polícia e direitos humanos, pois é justamente no encontro que a dignidade do cidadão é respeitada ou ferida. A literatura sobre policiamento caminha nessa direção, ao vincular a legitimidade da força pública menos ao marco normativo que a regula do que às rotinas e culturas institucionais que moldam a conduta do policial.

Bradford (2017) defende que a abordagem policial⁵ não se reduz ao ato formalmente respaldado nos poderes de busca pessoal ou veicular, mas se estende por um *continuum* de práticas que vai das intervenções legais mais coercitivas às interpelações informais, estas ainda sentidas como intrusivas. O critério que as reúne é sociológico, e não jurídico, pois decorre da percepção de ter a liberdade de movimento interrompida pela autoridade. Lida desse modo, a abordagem desloca o eixo da análise do preceito que a autoriza para quem a experimenta.

Com essa visão, a abordagem policial ocupa posição particularmente ambígua. De um lado, apresenta-se como recurso indispensável ao trabalho preventivo, investigativo e repressivo, instrumento pelo qual a polícia interpela, identifica e controla quem circula no

⁵ O autor distingue *stop and search*, referente às abordagens legalmente fundamentadas em busca pessoal ou veicular, de *police stops*, categoria mais ampla que abrange diferentes interações em que a autoridade policial restringe, ainda que momentaneamente, a liberdade de movimento do cidadão.

espaço público. De outro, pode produzir humilhação, ressentimento, sensação de perseguição, perda de confiança e recusa da autoridade que pretende afirmar. Bradford (2017) faz dessa tensão o fio condutor de sua análise. A polícia precisa intervir, mas essa intervenção arrisca corroer justamente a legitimidade que sustenta o policiamento em uma sociedade democrática.

Compreender o peso dessa interação exige perguntar como a qualidade do trato constrói ou corrói a legitimidade da autoridade. Cubas e Funari (2022) identificaram 55 agências policiais, em 5 países, que desde 2012 desenvolveram treinamentos fundados na teoria da justiça procedimental e examinaram em profundidade 4 delas: Chicago, Seattle, Manchester e Queensland, todas voltadas a qualificar o contato entre policial e cidadão como via para ampliar a legitimidade da autoridade. Os autores destacaram o protagonismo de universidades e grupos de pesquisa na formação qualificada, mas registraram o ceticismo dos próprios agentes e a dificuldade de transpor o modelo para corporações fortemente hierarquizadas.

Os achados, ainda que desiguais em natureza e densidade entre os casos, apontam na mesma direção. Em Chicago, o caso mais documentado, o treinamento foi seguido de queda de 14% nas reclamações e de 8,7% no uso da força. Em Manchester, os agentes treinados tiveram interações com o público avaliadas como excelentes em proporção mais de 2 vezes superior à do grupo de controle. Em Queensland, os pesquisadores ponderaram que treinar policiais ainda na formação inicial pode ter maior impacto na redução da má conduta do que os cursos obrigatórios ao longo da carreira. Em Seattle, contudo, a queda no emprego de violência não se refletiu no número de queixas. Cubas e Funari (2022) leem esses dados com cautela, porque ainda não é possível dimensionar o quanto tais programas afetam a legitimidade policial, embora aprimorem de modo consistente o trato com o público.

No contexto brasileiro, esse pressuposto encontra respaldo empírico. Zanetic (2017), com base em *survey* aplicado em 2013 na cidade de São Paulo a 1.001 entrevistados, constatou por regressão logística que a percepção de urbanidade dos policiais durante a ação policial elevava em 14 vezes a chance de confiança na instituição, impacto superior ao do indicador de eficácia relativo à manutenção da tranquilidade das ruas, que a ampliava em 2,5 vezes. Essa percepção associou-se ainda à legitimidade das leis, em grau menor do que o observado quanto à confiança.

Outro aspecto central da abordagem policial é a comunicação entre o agente e o cidadão. Em estudo de caso sobre o discurso policial na interpelação de suspeitos na via pública, Timbane (2013) demonstrou que a interação é estruturalmente assimétrica, pois o policial fala

primeiro, impõe ordens e encerra o diálogo, em registro autoritário, sem os rituais de saudação e os sinais de retorno próprios da conversação cotidiana. A transcrição de 9 vídeos de policiais civis e federais em zonas urbanas brasileiras revelou, contudo, que das 512 frases, 348 eram interrogativas (67,9%) e 132 imperativas (25,7%), o que refutou a hipótese do autor de que predominariam ordens, embora as imperativas crescessem quando o abordado desobedece.

Dessa constatação decorre uma consequência formativa, na medida em que as academias policiais se revelam instrumentos capazes de qualificar essa interação. Para Timbane (2013), a formação deveria dotar os agentes de competências comunicativas e éticas que lhes permitissem exercer a autoridade sem degradar quem a ela se submete, visto que gritar ou discutir com o abordado denota descontrole emocional de quem detém o comando da situação.

No entanto, quando se observa o contexto formativo das polícias brasileiras, a defasagem entre esse ideal e a prática institucional torna-se evidente. Oliveira (2024), em estudo documental qualitativo sobre a Polícia Militar do Distrito Federal, constatou que, entre 2022 e 2023, a corporação priorizou cursos operacionais de natureza repressiva e relegou a educação em direitos humanos a plano secundário.

Nascimento (2016), em pesquisa quanti-qualitativa com 75 policiais rodoviários federais da turma de 2014, no Pará, verificou que, após a disciplina de Direitos Humanos no Curso de Formação Profissional, os participantes avaliaram positivamente os professores e que mais da metade deles passou a rever convicções anteriores tidas como equivocadas. O resultado indica que a mediação docente qualificada altera percepções éticas para além da transmissão de conteúdo.

Santos e Oliveira (2015) estendem esse resultado ao plano da atuação. Em pesquisa qualitativa com 89 policiais militares e civis que haviam passado por capacitação em direitos humanos pela Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais, identificaram um vínculo positivo entre essa formação e a aplicação de seus princípios no nível operacional. Além disso, as autoras observaram que tal vínculo se enfraquece à medida que cresce a distância entre os temas tratados nas aulas e as situações concretas do cotidiano, condição que os próprios participantes sintetizaram na percepção de que a prática se descola da teoria.

A formação molda, para além de competências e percepções, a disposição que o policial assume diante de quem é abordado. Stoughton (2016) contrapõe 2 identidades profissionais⁶. A

⁶ No original, guerreiro e guardião correspondem, respectivamente, a *warrior* e *guardian*, categorias pelas quais o debate é conhecido na literatura internacional (Stoughton, 2016).

do guerreiro, formada para a hipervigilância e para a leitura permanente do ambiente como ameaça, tende a converter a abordagem em confronto. A do guardião assume como prioridade proteger as pessoas de humilhação e dano desnecessários e incorpora o respeito à dignidade da pessoa humana como atributo essencial da própria identidade profissional, e não como restrição externa. O autor identifica nesse perfil a base do policiamento legítimo e da confiança pública.

A esse quadro impõe-se uma ressalva. Bradford (2017) recusa a equação segundo a qual mais abordagens policiais significariam menos legitimidade. Parcelas do público podem apoiar a intervenção quando a julgam eficaz no combate ao crime e à desordem, de modo que uma mesma prática pode reforçar a sensação de segurança de quem a presencia à distância e, simultaneamente, dissolver a confiança de quem a recebe diretamente. A legitimidade distribui-se, portanto, de forma desigual conforme a posição social de quem observa, sofre ou apoia a abordagem policial. Se o custo recai sobre quem é interpelado e o conforto sobre quem assiste, não é o volume da intervenção, mas o modo de conduzi-la que decide o saldo final.

Tais evidências enfraquecem, no plano empírico, a oposição entre eficiência operacional e respeito aos direitos humanos. Nos estudos examinados, o tratamento digno na abordagem policial associou-se a menos reclamações, menor uso da força e maior confiança. É a legitimidade, não a força, que sustenta a cooperação do público e, com ela, a própria capacidade de a polícia cumprir sua função primordial de proteger a sociedade. Os direitos humanos comparecem, portanto, como o valor que se realiza ou se nega no encontro concreto, pois o modo de tratar é, a um só tempo, o conteúdo ético que a formação cultiva e a forma de que a legitimidade depende.

As competências do encontro: evidências sobre andragogia e metodologias ativas no ensino policial

A legitimidade da ação policial depende, em grande parte, da qualidade do contato entre o agente e o cidadão, e a formação é uma das condições mais diretas dessa qualidade. Na condição de aprendiz adulto, o policial em formação filia-se ao campo da educação de adultos. O essencial reside na permanência dos pressupostos andragógicos que o modelo organiza, seja qual for o rótulo que os designe.

Antes da discussão sobre os dados empíricos, cabe observar que a oposição entre andragogia e pedagogia não se sustenta como dicotomia, leitura que o próprio Knowles endossou ao reconhecer os dois modelos como conjuntos de pressupostos a serem mobilizados

lado a lado, mais bem compreendidos como extremos de um mesmo contínuo do que como campos incompatíveis. Coerente com essa releitura, o termo andragogia perdeu difusão e cedeu lugar a designações como educação de adultos e aprendizagem de adultos, que reorientam o foco da diferença entre adultos e crianças para a aplicação contextualizada de práticas participativas (Shipton, 2023).

Apesar dessa mudança de vocabulário, Shipton (2023) sustenta que os princípios da aprendizagem de adultos consolidados na formação profissional policial por autores como Birzer e Vodde permanecem pertinentes, ainda quando se questiona a relevância do termo. Tal pertinência se explica porque as práticas que deles derivam preservam sua validade em contextos diversos quando aplicadas e calibradas conforme as capacidades, a trajetória e a situação de quem aprende. O que se conserva, em qualquer situação formativa, é a primazia de um ensino centrado em quem aprende e sensível ao seu contexto e à sua prontidão.

As metodologias ativas dão corpo a esse princípio. Knowles *et al.* (2025) localizam a ênfase da aprendizagem adulta nas técnicas experienciais, como a discussão em grupo, a simulação, a resolução de problemas e o estudo de casos, em contraposição às técnicas de mera transmissão. Resta verificar, no plano empírico, se essa promessa se confirma no ensino policial e sob que condições.

A investigação conduzida por Makin (2016) na Basic Law Enforcement Academy, nos Estados Unidos, oferece um dos conjuntos empíricos mais substantivos sobre o modo como as metodologias ativas incidem no juízo operacional. Desenhado como avaliação longitudinal de uma proposta de aprendizagem baseada em problemas, o estudo reuniu 470 egressos de sucessivas turmas, com adesão integral ao questionário de saída. A opção pedagógica examinada nasceu do propósito de formar profissionais capazes de pensar criticamente e resolver problemas, em ruptura com a tradição que reduzia o formando à execução obediente de protocolos, deslocamento que situa a capacidade de decidir no centro da formação policial.

Os resultados revelaram uma hierarquia entre as atividades reconhecidas como formativas. A prática direta e os cenários simulados concentraram a percepção de utilidade, reunindo 63,6% e 62,7% das indicações, respectivamente, enquanto a aula expositiva, o trabalho em grupo e o estudo individual ficaram em patamares residuais, abaixo de 6% cada, conforme Makin (2016). Nesse padrão, os formandos atribuem valor às situações em que precisam julgar, escolher e agir sob condições que reproduzem o trabalho real, em detrimento da recepção passiva.

Ainda no mesmo estudo, os formandos levaram em média 14 semanas para desenvolver confiança na própria capacidade de atuar no patrulhamento e 10% concluíram a formação sem tê-la desenvolvido (Makin, 2016). Ao apontarem qual atividade lhes permitiu desenvolver essa confiança, indicaram majoritariamente os cenários simulados, com 62% das menções, índice muito superior ao das atividades paramilitares⁷, do transcurso do tempo e das demais fontes consideradas. O dado reforça que a confiança para atuar forma-se pela prática deliberada diante de problemas, e não pela exposição teórica ou pela disciplina isolada.

A maioria avaliou a formação como adequada, com 88,9% de aprovação ao dimensionamento do currículo, e 60,6% acreditaram que a proposta os prepararia para o patrulhamento (Makin, 2016). O sentimento de aptidão para decidir, contudo, derivou das atividades práticas que exigiam julgamento situado, mais do que do conjunto curricular. A experiência demonstra que as metodologias ativas favorecem a competência decisória na medida em que colocam o formando diante de problemas a resolver, condição que a formação precisa assumir de forma explícita.

Em desenho experimental, Bondarenko *et al.* (2022) compararam 183 estudantes do curso de formação profissional básica da Academia Nacional de Assuntos Internos, em Kiev, na Ucrânia. A introdução de tarefas situacionais simuladas superou a instrução tradicional em 3 competências: o conhecimento profissional, a formação de habilidades práticas e, sobretudo, a eficácia na resolução de cenários, que registrou a diferença mais robusta entre os grupos ($p < 0,001$). Enquanto 56,7% da turma de controle permaneceu no nível mais baixo de resolução de cenários, o grupo experimental registrou 22,6%.

No mesmo sentido, Manaf *et al.* (2022) examinaram o efeito da aprendizagem baseada em problemas sobre pensamento crítico de recrutas da Escola de Polícia do Estado vinculada à Polícia Regional de Java Oriental, na Indonésia. Em delineamento pré-teste/pós-teste com grupos experimental e de controle, verificaram efeito estatisticamente significativo em favor da turma que recebeu a metodologia ($p = 0,009$), com média superior à da turma submetida ao ensino convencional. Os autores atribuem o ganho à discussão, à clarificação e à avaliação recíproca de ideias.

⁷Makin (2016) utiliza o termo paramilitar em dois sentidos. Na Tabela 9, ele designa atividades técnico-operacionais, como táticas defensivas, armamento e direção de emergência. Na discussão, refere-se ao ambiente de comando rígido, disciplina militarizada e valorização da obediência, considerado restritivo à aprendizagem. A crítica, portanto, dirige-se ao modelo formativo, e não às atividades operacionais, reconhecidas pelos alunos como importantes para o desenvolvimento da confiança.

Ao analisar a experiência da Ludovika University of Public Service, na Hungria, Christián (2025) descreveu o Creative Learning Program como iniciativa voltada a substituir o ensino frontal e tradicional por uma aprendizagem orientada à prática, baseada na experiência e centrada no aluno. O programa articula pequenos grupos, aprendizagem colaborativa, mentoria, avaliação por trabalhos criativos e desenvolvimento de competências-chave, indicando que as metodologias ativas ganham maior consistência quando deixam de depender apenas da iniciativa individual dos professores e passam a integrar um projeto institucional de formação.

Buhrig (2024) investigou a incorporação da aprendizagem baseada em casos na formação de recrutas policiais em 6 instituições canadenses, por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores de treinamento. Descrita como abordagem andragógica que articula perspectivas construtivista e experiencial, a metodologia coloca o formando diante de casos escritos baseados em situações reais, levando-o a construir ativamente sua compreensão e deliberar sobre soluções em grupo, com o facilitador orientando o raciocínio coletivo. Entre os ganhos identificados, destaca-se a capacidade de aplicar princípios a situações reais, com percepção unânime de utilidade da metodologia na formação de recrutas.

A eficácia das metodologias ativas alcança também a dimensão comunicativa da atividade policial, terreno em que a formação de negociadores oferece um observatório privilegiado. Um mesmo programa de comunicação e desescalada, ministrado por negociadores experientes a policiais de serviço ordinário da Polícia de Queensland, na Austrália, ao longo de 3 dias em 2023, foi examinado por 2 estudos complementares. Morgan *et al.* (2025) acompanharam uma edição do curso por observação de 12 integrantes, 9 em formação e 3 negociadores, para descrever como a formação se realiza. Posteriormente, Morgan e Harfield (2026) entrevistaram, 6 meses depois, 8 policiais da mesma corporação, 5 que o receberam e 3 que o ministram, para aferir seus efeitos. Os 2 trabalhos não somam evidências independentes, mas iluminam, de ângulos diversos, uma única experiência formativa.

Da avaliação de resultados, Morgan e Harfield (2026) extraíram que os treinandos valorizaram a aprendizagem ativa e centrada no aluno, em contraste com o treinamento por repetição, e relataram benefícios duradouros no manejo pacífico de crises. O achado conecta a metodologia ativa à competência de mediar conflitos sem recorrer à força, núcleo da abordagem policial qualificada.

A observação participante esclarece o modo como esse resultado se constrói. Morgan *et al.* (2025) registraram um desenho deliberadamente centrado no aprendiz, em que as simulações encadeadas ocuparam o curso desde o primeiro dia, anteriores à própria apresentação dos conteúdos, e a crítica entre pares estruturou o exame conjunto de cada desempenho. Esse arranjo permitiu que o formando aplicasse a própria vivência de policiamento às situações propostas e reconhecesse a pertinência do aprendido para a sua atuação, de modo que a competência comunicativa se firmou no exercício de deliberar e responder diante do grupo.

A realidade virtual amplia esse repertório de cenários ao simular, com segurança, situações difíceis de reproduzir no ambiente convencional. Zechner *et al.* (2023), a partir dos estudos do projeto europeu SHOTPROS, que incluiu 6 ensaios de campo com 234 participantes entre policiais e professores policiais em atividade, indicam que a realidade virtual pode apoiar o treino de decisão e ação em cenários de alto risco. A contribuição do recurso, porém, depende do modo como o sistema é incorporado ao desenho pedagógico, em alinhamento entre a didática do treinamento e as possibilidades técnicas disponíveis.

Em terreno similar, Ingrell e Mellgren (2025) entrevistaram 7 professores e 6 formandos em uma universidade sueca de formação policial. Constataram que os simuladores de direção favorecem o ensino de princípios fundamentais e a tomada de decisão, pois a função de repetição permite analisar erros e refinar escolhas sem a pressão da realidade. O ceticismo ancorado na crença de que a prática real superaria o ambiente simulado cedeu com o uso continuado, o que indica que a aprendizagem efetiva depende de o professor dominar o recurso, a didática e a matéria.

A ressalva a esse conjunto de resultados favoráveis vem do estudo de caso conduzido por Staller *et al.* (2022) em uma academia policial de Hesse, na Alemanha. Ao observarem 30 horas de treinamento de uso da força com uma turma de alunos policiais, verificaram que as simulações representativas eram escassas e que a entrega permanecia linear e centrada no docente, com cerca de 9 horas tomadas por informação e correção, além de parcela mínima do tempo dedicada à resolução de problemas. Quando os cenários ocorriam, os figurantes não recebiam orientação sobre como atuar e a repetição do exercício após o *feedback* corretivo dissolvia a imprevisibilidade que lhe dava valor formativo. O cenário, portanto, não carrega em si o efeito de aprendizagem, que se realiza ou se dissolve conforme a condução.

Outra ordem de ressalva vem do relato de Ueda *et al.* (2025) sobre a adoção de metodologias ativas na Academia de Polícia Civil de São Paulo. As autoras observaram que a

introdução dessas práticas encontrou variação acentuada de aceitação entre professores e alunos policiais. Docentes formados no ensino expositivo hesitam diante de situações que contrariam a concepção de que educar equivale a transmitir conteúdo, ao passo que formandos habituados à recepção passiva estranham o protagonismo, que lhes impõe autonomia sobre o próprio aprendizado, resistência que retarda a adesão de ambos os lados.

Do contraste entre êxitos e limites decorre uma constatação central. A eficácia das metodologias ativas não reside apenas no método, mas na competência de quem o conduz. A aprendizagem centrada no aprendiz, ao torná-lo ativo e progressivamente autodirigido, requer um docente que atue como guia, e não como detentor exclusivo do conhecimento, encarregado de orientar seu raciocínio rumo a um aprendizado mais profundo e ancorado no contexto profissional (Shipton, 2023). A articulação entre andragogia e metodologias ativas completa-se, assim, na mediação docente.

O preparo para o encontro: evidências sobre a formação de quem ensina

Se as categorias anteriores indicaram que a legitimidade se decide no encontro e que os pressupostos andragógicos, combinados com as metodologias ativas, favorecem as competências que essa interação reclama, resta examinar quem ensina os policiais. A evidência disponível aponta o docente como o elo crítico que converte método e finalidade em aprendizagem profunda e em disposição ética.

20

O retrato mais detalhado dessa mediação encontra-se em Shipton (2020), que entrevistou 25 educadores policiais de 5 academias Australianas para mapear as variações na experiência de ensinar. O estudo identificou um contínuo de categorias que vai das centradas no professor, voltadas à transmissão de conteúdo, às centradas no aprendiz, voltadas ao desenvolvimento do raciocínio, e sustentou que estas últimas são as desejáveis quando se pretende promover aprendizagem profunda e habilidades de resolução de problemas. O autor extrai daí um caminho ideal de desenvolvimento docente, o que desloca a qualidade do ensino policial da escolha do método para a trajetória formativa de quem o aplica.

A adoção de métodos ativos não se resolve, porém, pela via da prescrição curricular. Shipton (2022) argumenta que não basta determinar um novo método de ensino, dado que os docentes policiais relutam ou não conseguem operar abordagens que destoam de suas concepções consolidadas sobre o que é ensinar. O conhecimento de conteúdo e a experiência profissional acumulados permanecem, nesse processo, como a base sobre a qual a competência

de facilitação se desenvolve. A transformação pretendida depende, portanto, de um percurso de desenvolvimento que amplia o repertório do docente, em lugar de apenas substituir a transmissão de conteúdo pela condução de atividades, o que recoloca a questão no plano da qualificação de quem ensina, e não no da técnica adotada.

A realidade brasileira expõe, contudo, a fragilidade desse elo. Santos e Gontijo (2023), em pesquisa-ação com 69 policiais-formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal, mapearam as carências na utilização da aprendizagem baseada em problemas e constataram que eles capacitam os próprios pares sem conhecimento pedagógico para essa atividade. A conclusão aponta para a necessidade de uma política de valorização da capacitação pedagógica dos policiais-formadores, materializada em uma prática educativa contextualizada e dialógica.

Longe de ser particularidade brasileira, essa condição reaparece na produção internacional. Towapa *et al.* (2025), em estudo qualitativo na Academia Regional de Polícia de Gorontalo, na Indonésia, verificaram que a aprendizagem baseada em problemas começou a deslocar o paradigma de ensino para práticas mais reflexivas e participativas, mas esbarra na prontidão pedagógica dos docentes, nas lacunas de treinamento e nas limitações de infraestrutura. A pesquisa atribui o êxito do método ao apoio institucional e ao desenvolvimento contínuo das competências do docente.

21

Uma resposta institucional a essa carência aparece na Academia de Polícia Civil de São Paulo. Para sustentar a adoção estruturada de metodologias ativas a partir de 2023, a instituição investiu no preparo do corpo docente policial, ofereceu um curso pautado na vivência das próprias práticas didáticas e renovou mais de 60% do quadro. Mesmo com esse investimento, os dados da coordenação pedagógica atribuíram o êxito da mudança ao perfil pessoal de quem ensina, e destacaram a flexibilidade e a habilidade de mediação como os elementos que sustentam bons resultados no médio e no longo prazo (Ueda *et al.*, 2025).

Essa preparação adquire sentido pleno quando se compreende que o docente é também o portador da finalidade ética da formação. Molloy (2022), ao analisar o ensino policial na Inglaterra e no País de Gales pela ótica dos direitos humanos, lê o modelo tradicional como uma forma de educação bancária, na acepção de Freire⁸, incapaz de cultivar o pensamento

⁸ A educação bancária reduz o ensino à transmissão de conteúdos a estudantes passivos, responsáveis por memorizá-los e reproduzi-los. Em oposição, a educação problematizadora e dialógica reconhece educadores e educandos como sujeitos da construção do conhecimento (Freire, 2021).

crítico que a atuação respeitosa exige. Ensinar a abordagem policial pela perspectiva dos direitos humanos exige que o docente domine o método e o conteúdo e, sobretudo, incorpore essa finalidade na própria prática pedagógica, traduzindo-a em problemas, casos e cenários que coloquem o respeito à dignidade no centro da deliberação operacional.

Essa dependência torna-se visível na observação direta de uma sala de aula andragógica. Morgan *et al.* (2025), ao acompanharem o já mencionado curso de negociadores da polícia de Queensland, verificaram que o ambiente centrado no aprendiz se instalou porque o negociador à frente da turma fixou os objetivos desde o início, assegurou um espaço livre de julgamento, organizou a avaliação recíproca entre os participantes e modelou, na própria conduta, a escuta e a validação que pretendia ensinar. O efeito formativo descrito no eixo anterior surge, portanto, como produto da mediação, e não do método isolado. Foram as escolhas do docente policial como facilitador que converteram as simulações em aprendizagem.

Para além do preparo técnico, a fragilidade da mediação docente enraíza-se na cultura implicitamente transmitida pela própria formação profissional. White (2006) identifica no ensino policial um currículo oculto que opera precisamente nessa tensão entre o enunciado e o praticado. Quando as academias de polícia adotam o vocabulário da aprendizagem de adultos sem transformar a relação pedagógica, a retórica da inovação coexiste com um modelo de transmissão inalterado.

Ao examinar diferentes contextos de treinamento policial, Cushion (2022) argumenta que o conhecimento docente costuma constituir-se pela observação, pela experiência e pela socialização profissional, sem passar pela formação pedagógica nem incorporar a evidência empírica disponível. Convém distinguir essa experiência daquela que a andragogia, na formulação de Knowles *et al.* (2025), toma como alicerce, a vivência acumulada do adulto. No quadro em questão, trata-se da rotina do docente policial convertida em autoridade autorreferente, que valida o que parece funcionar e dispensa justificção pedagógica. Práticas tidas por eficazes permanecem blindadas contra a crítica e propensas a reproduzir modelos pouco reflexivos.

No terreno dos exercícios em cenários simulados, esse diagnóstico encontra respaldo empírico. Sjöberg (2024) entrevistou 12 docentes de uma das 5 unidades suecas de educação policial vinculadas a universidades, responsável pela formação policial básica, para investigar como esses profissionais compreendem e utilizam tais exercícios. A investigação constatou que eles não recebem preparo pedagógico formal para desenhar e conduzir os cenários, aprendendo

o ofício com a observação dos colegas, com a troca nas equipes de trabalho e com a lembrança dos exercícios de que participaram quando eram eles próprios os formandos.

Dessa ausência decorre a consequência mais visível, que recai sobre a qualidade dos exercícios. Sjöberg (2024) registrou que os cenários são herdados dos antecessores na função e reproduzidos sem que se conheçam as razões pedagógicas que os organizam, a ponto de os entrevistados atribuírem a configuração à tradição ou admitirem que não sabem explicá-la. O autor adverte que, quando quem ensina não interroga o cenário que executa, as preferências pessoais passam a decidir o foco do exercício, e a aprendizagem se desvia daquela originalmente pretendida.

Em registro afim, Shipton (2023) desloca a origem do impasse do repertório de métodos para a disposição de quem ensina e para a cultura que organiza a sala de aula:

[...] a principal barreira à adoção de pedagogias educacionalmente sólidas tem sido a relutância de gestores e educadores policiais em acolher abordagens de ensino que não compreendem e que contrariam sua propensão cultural de controlar a sala de aula. Enfrentar essa barreira talvez seja o desafio mais fundamental da educação policial. (Shipton, 2023, p. 115, tradução nossa).

Do conjunto dessas investigações emerge um descompasso que a leitura isolada dos estudos não deixaria ver. De um lado, o perfil docente necessário, o do facilitador que domina o desenho pedagógico, compreende a finalidade ética do que ensina e a torna visível no modo como conduz a turma, excede o que a prescrição normativa é capaz de assegurar. De outro, as pesquisas conduzidas em contextos tão distintos quanto Austrália, Suécia, Indonésia e Brasil coincidem em constatar que esse perfil é esperado sem ser construído, entregue ao aprendizado informal entre pares, à herança de práticas não interrogadas e à cultura enraizada de controle da sala de aula, raramente amparado por uma política deliberada de preparação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo investigou como a literatura nacional e internacional caracteriza a relação entre os pressupostos da andragogia, as metodologias ativas e a promoção dos direitos humanos no ensino operacional policial, e que papel a mediação docente qualificada assume nessa articulação. As evidências reunidas autorizam uma resposta, e ela se apresenta com nuances que importam. Lidas em conjunto, as três categorias de resultados compõem um argumento único. A primeira demonstrou que a legitimidade policial se constrói na qualidade de cada interação e constitui, por isso, conquista que a formação prepara, não atributo inerente à função. A segunda reuniu evidências de que os pressupostos andragógicos, combinados com as

metodologias ativas, favorecem as competências necessárias para essa interação. A terceira identificou a condição que atravessa as duas anteriores, pois os ganhos se concentraram em desenhos com condução qualificada e se dissiparam quando ela permaneceu atrelada ao modelo tradicional.

A pesquisa também registrou cenários realistas que não ensinaram porque foram conduzidos de modo linear, discursos de aprendizagem adulta que conviveram com aulas puramente expositivas e vocabulários inovadores adotados sem alteração das práticas de ensino. A distância entre o que as academias policiais anunciam e o que suas salas de aula realizam não é acidente de percurso; é o próprio problema a ser enfrentado. Adotar metodologias ativas não garante, por si, uma formação alinhada aos direitos humanos; implantadas sobre culturas instrucionais intactas, tendem a reproduzir, sob nova terminologia, a formação que pretendiam superar.

Daí decorrem as implicações práticas do estudo. Além da atualização de currículos e da aquisição de tecnologias, o investimento institucional precisa alcançar a qualificação pedagógica de quem ensina na área operacional. Valorização e formação continuada do docente policial, critérios de seleção sensíveis ao preparo didático e apoio institucional às metodologias ativas constituem medidas de aplicabilidade imediata.

Importa reconhecer os limites do estudo. Uma revisão narrativa, ainda que estruturada, não mensura efeitos nem autoriza generalizações estatísticas. O corpus reunido é heterogêneo em contextos, amostras e perfis metodológicos, com predomínio de percepções de policiais, na condição de formandos ou docentes, em detrimento de medidas diretas de desempenho, e o recorte temporal e linguístico pode ter excluído experiências relevantes. Essas escolhas foram assumidas em favor da profundidade interpretativa, e é dentro delas que as conclusões devem ser lidas.

Ainda assim, abre-se uma agenda de investigação. A lacuna entre o que se propõe para o ensino operacional e a realidade pedagógica das instituições policiais, visível ao longo de todo o estudo, merece ser tomada como pergunta própria de investigação. Estudos empíricos brasileiros sobre a formação pedagógica de docentes policiais na área operacional, avaliações longitudinais da transferência do aprendizado para a conduta na abordagem policial e investigações sobre o currículo oculto das academias policiais figuram entre os desdobramentos cruciais.

Se é na abordagem policial que a legitimidade se ganha ou se perde, preparar o policial para esse momento pede mais que a transmissão de técnicas. Pede formar senso crítico, capacidade de decidir sob incerteza, pressão e desequilíbrio de forças, além de competência para comunicar-se nessas condições. As metodologias ativas e a andragogia mostraram-se aliadas valiosas, mas alargaram o repertório de ação sem decidir a direção ética que essa ação tomará. O trajeto entre a forma de ensino e a conduta na via pública passa por quem ensina, pela instituição e pelo sentido que ambos atribuem à abordagem policial. Ao tornar esse trajeto visível, este artigo recoloca no centro da política de formação profissional policial uma figura tratada de modo insuficiente, o docente do ensino operacional.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos humanos: coisa de polícia**. Passo Fundo: CAPEC; Paster Editora, 1998.
- BALESTRERI, Ricardo Brisolla. Polícia e Sociedade: da solitária diáde "nós e eles" à unívoca e solidária identidade cidadã. **PMPA em Revista**, Belém, v. 1, n. 1, p. 11-35, jan./jun. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAYLEY, David H. **Changing the guard: developing democratic police abroad**. New York: Oxford University Press, 2006.
- BIRZER, Michael L. The theory of andragogy applied to police training. **Policing: An International Journal of Police Strategies & Management**, Bingley, v. 26, n. 1, p. 29-42, 2003. DOI: 10.1108/13639510310460288.
- BIRZER, Michael L.; TANNEHILL, Ronald. A more effective training approach for contemporary policing. **Police Quarterly**, Thousand Oaks, v. 4, n. 2, p. 233-252, 2001. DOI: 10.1177/109861101129197815.
- BONDARENKO, Valentyn et al. Scientific tools for forming professional competence of patrol police officers. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 687-695, 2022. DOI: 10.11591/ijere.v11i2.21987.
- BRADFORD, Ben. **Stop and Search and Police Legitimacy**. Abingdon; New York: Routledge, 2017.

BUHRIG, Ryan. The case for case-based learning in police recruit training. *The Police Journal: Theory, Practice and Principles*, London, v. 97, n. 2, p. 336-353, 2024. DOI: 10.1177/0032258X231181322.

CASARIN, Sidnéia Tessmer et al. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do *Journal of Nursing and Health*. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, v. 10, e20104031, 2020. DOI: 10.15210/jonah.v10i5.19924.

CHRISTIÁN, László. Addressing the challenges of law enforcement higher education in Hungary. In: RICCIO, Vicente; JIA, Di; DAS, Dilip K. (ed.). **Challenges of contemporary policing: higher education, technology, and officers' well-being**. New York: Routledge, 2025. p. 35-46.

COTTA, Francis Albert. Ensino policial, complexidade e metodologias ativas de ensino-aprendizagem nas academias. **Fonte Segura**, n. 198, 30 ago. 2023. Disponível em: <https://fontesegura.forumseguranca.org.br/ensino-policial-complexidade-e-metodologias-ativas-de-ensino-aprendizagem-nas-academias/>. Acesso em: 02 abr. 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUBAS, Viviane de Oliveira; FUNARI, Gabriel. Melhorando a qualidade do contato entre policiais e cidadãos: os treinamentos em procedural justice. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 48-69, 2022. DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n2.1313.

CUSHION, Christopher. Changing Police Personal Safety Training Using Scenario-Based-Training: A Critical Analysis of the 'Dilemmas of Practice' Impacting Change. **Frontiers in Education**, [S. l.], v. 6, art. 796765, 2022. DOI: 10.3389/feduc.2021.796765.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

INGRELL, Joakim; MELLGREN, Caroline. Driving simulators in police education: resistance and transformation. **Policing: A Journal of Policy and Practice**, Oxford, v. 19, p. 1-12, 2025. DOI: 10.1093/police/paaf057.

KNOWLES, Malcolm et al. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 10. ed. London: Routledge, 2025.

MAKIN, David A. A descriptive analysis of a problem-based learning police academy. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, West Lafayette, v. 10, n. 1, art. 2, 2016. DOI: 10.7771/1541-5015.1544.

MANAF, Abdul et al. The impact of problem-based learning model on critical thinking ability in the education of police officers. **World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development**, [S. l.], v. 8, n. 6, p. 44-48, 2022.

MARQUES, Humberto Rodrigues et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 718-741, nov. 2021. DOI: 10.1590/S1414-40772021000300005.

MENDES-DA-SILVA, Wesley. Editorial: Contribuições e limitações de revisões narrativas e revisões sistemáticas na área de negócios. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 1-11, mar./abr. 2019. DOI: 10.1590/1982-7849rac2019190094.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLLOY, Sean. The power of teaching police through the prism of human rights. **International Journal of Public Legal Education**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 55-82, 2022.

MORGAN, Matthew; HARFIELD, Clive. “Talk Them and Walk Them”: an exploration of police negotiator training for de-escalating crisis situations. **International Journal for Crime, Justice and Social Democracy**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 82-94, 2026. DOI: 10.5204/ijcjsd.3960.

MORGAN, Matthew et al. Andragogical learning in Police Negotiator training. **Journal of Workplace Learning**, [S. l.], v. 37, n. 7-8, p. 523-537, 2025. DOI: 10.1108/JWL-01-2025-0024.

NASCIMENTO, Tainah Sousa do. **Formação Profissional e Direitos Humanos: o Caso da Polícia Rodoviária Federal**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

OLIVEIRA, Victor Gabriel Rodrigues Viana. **Educação em Direitos Humanos e a Polícia Militar do Distrito Federal: redirecionando, nutrindo e reconstruindo a relação**. SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 315-336, dez. 2024. DOI: 10.36704/sdhe.v7i2.9232.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

PONCIONI, Paula. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 22-31, 2007. DOI: 10.31060/rbsp.2007.v1.n1.3.

PONCIONI, Paula. A questão da legitimidade policial na democracia: a educação policial em foco. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 14-29, jan. 2022. DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n1.1512.

SANTOS, Renata Guilhões Barros; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. A formação do policial para a docência na Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal a partir da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, Brasília, v. 14, n. 11, p. 425-454, jan./abr. 2023. DOI: 10.31412/rbcp.v14i11.989.

SANTOS, Simone Maria; OLIVEIRA, Livia Henriques. Direitos Humanos e atuação policial: percepções dos policiais em relação a uma prática cidadã. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 140-156, 2015. DOI: 10.31060/rbsp.2015.v9.n1.446.

SHIPTON, Brett. Police educators' experiences of teaching: detailing differences between teacher- and learner-centred approaches. **Journal of Criminal Justice Education**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 232-249, 2020. DOI: 10.1080/10511253.2019.1698755.

SHIPTON, Brett. Maximising PBL in police education: why understanding the facilitator role is a key factor in developing learning for police problem-solving. **Australian Journal of Adult Learning**, [S. l.], v. 62, n. 1, p. 56-75, 2022.

SHIPTON, Brett. **Signature pedagogies in police education**: teaching recruits to think, perform and act with integrity. Cham: Springer, 2023. (SpringerBriefs in Criminology. Policing). DOI: 10.1007/978-3-031-42387-1.

SJÖBERG, David. Simulation exercises in police education, why and how? A teacher's perspective. **International Journal for Research in Vocational Education and Training**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 460-482, 2024. DOI: 10.13152/IJRVET.11.3.6.

STALLER, Mario S. et al. The structure and delivery of police use of force training: a German case study. **European Journal for Security Research**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 87-112, 2022. DOI: 10.1007/s41125-021-00073-5.

STOUGHTON, Seth W. Principled policing: warrior cops and guardian officers. **Wake Forest Law Review**, Winston-Salem, v. 51, p. 611-676, 2016.

28

TIMBANE, Alexandre Antônio. Analisando o discurso policial na abordagem de suspeitos na via pública: estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 125-142, jan./jun. 2013. DOI: 10.31412/rbcp.v4i1.174.

TOWAPA, Halim et al. Strengthening instructor human resources through the problem-based learning model at the Gorontalo Regional Police Academy. **Journal of English Language and Education**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 341-349, 2025. DOI: 10.31004/jele.v10i6.1624.

TYLER, Tom R. Enhancing Police Legitimacy. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, Thousand Oaks, v. 593, n. 1, p. 84-99, maio 2004. DOI: 10.1177/0002716203262627.

UEDA, Fernanda dos Santos et al. O uso de metodologias ativas para educar em Direitos Humanos. In: LOURENÇONI, Maria Ângela et al. (org.). **Educação, Direito e Gestão Empresarial**. Salto: FoxTablet, 2025. p. 55-63. E-book. ISBN 978-65-83368-11-9.

WHITE, David. A conceptual analysis of the hidden curriculum of police training in England and Wales. **Policing and Society: An International Journal of Research and Policy**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 386-404, dez. 2006. DOI: 10.1080/10439460600968164.

ZANETIC, André. Ação institucional, confiança na polícia e legitimidade em São Paulo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 95, e329508, 2017. DOI: 10.17666/329508/2017.

ZECHNER, Olivia et al. Enhancing operational police training in high stress situations with virtual reality: experiences, tools and guidelines. **Multimodal Technologies and Interaction**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1-24, 2023. DOI: 10.3390/mti7020014.