



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MÁRCIO JOSÉ FREIRE RIBEIRO

“COLOU AS PLACAS, ALUNO?”

A articulação entre teoria e prática no Curso de Formação da Polícia Rodoviária
Federal

**João Pessoa – PB
2020**

MÁRCIO JOSÉ FREIRE RIBEIRO

“COLOU AS PLACAS, ALUNO?”

A articulação entre teoria e prática no Curso de Formação da Polícia Rodoviária Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus João Pessoa do Instituto Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emmanuelle Arnaud Almeida

**JOÃO PESSOA, PB
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus João Pessoa*

R484c Ribeiro, Márcio José Freire
 “Colou as placas, aluno?": a articulação entre teoria e prática no Curso de Formação da Polícia Rodoviária Federal / Márcio José Freire Ribeiro. – 2020.
 125 f. : il.

 Dissertação (Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação da Paraíba – IFPB / PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2020.
 Orientadora : Profª. Emmanuelle Arnaud Almeida

 1. Educação tecnológica. 2. Educação profissional. 3. Formação policial - Curso. 4. Polícia Rodoviária Federal. I. Título.

CDU 377

MÁRCIO JOSÉ FREIRE RIBEIRO

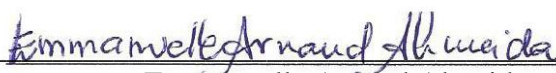
“COLOU AS PLACAS, ALUNO?”

A articulação entre teoria e prática no Curso de Formação da Polícia Rodoviária Federal

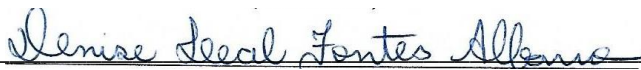
e Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 11/08/2020.

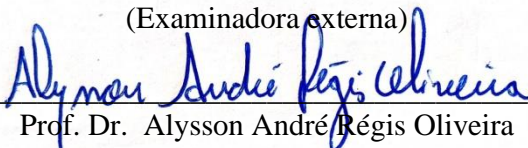
COMISSÃO EXAMINADORA



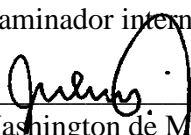
Prof.^a. Dra. Emmanuelle Arnaud Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
(Orientadora)



Prof.^a. Dra. Denise Leal Fontes Albano
Universidade Federal de Sergipe – UFS
(Examinadora externa)



Prof. Dr. Alysso André Régis Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
(Examinador interno)



Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
(Examinador suplente)

MÁRCIO JOSÉ FREIRE RIBEIRO

**PROGRAMA DE MENTORIA PARA NOVOS POLICIAIS
RODOVIÁRIOS FEDERAIS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 11/08/2020.

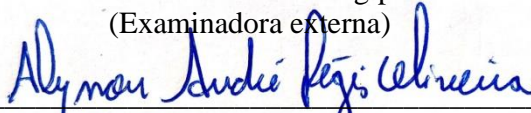
COMISSÃO EXAMINADORA



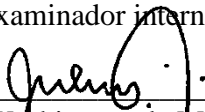
Prof^a. Dra. Emmanuelle Arnaud Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
(Orientadora)



Prof^a. Dra. Denise Leal Fontes Albano
Universidade Federal de Sergipe – UFS
(Examinadora externa)



Prof. Dr. Alysson André Régis Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
(Examinador interno)



Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
(Examinador suplente)

À minha saudosa e maravilhosa mãe (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Quero contar-lhes uma breve história. Em uma das muitas batalhas do rei Davi, quando ele e seu exército seguiam para a batalha, 200 homens não conseguiram acompanhá-los e, de tão exaustos, ficaram guardando as bagagens. Ao retornar vitorioso e com os despojos da guerra, alguns soldados não queriam dividir essas riquezas com os que cuidavam das cargas do grupo. Davi, porém, retrucou: “Não se fará assim com a vitória que Deus nos deu, mas tanto quem foi como quem ficou são responsáveis por essa vitória e devem receber partes iguais”.

Com base nessa preciosa lição, resolvi repartir essa vitória com diversas pessoas essenciais para que eu conquistasse essa vitória.

A Jesus Cristo, mantenedor da minha fé e da minha esperança. A Bíblia diz que, em Cristo, estão escondidos os tesouros da sabedoria e do conhecimento, e eu tenho provado dessa verdade em minha vida.

À minha orientadora, por todo o suporte e discernimento para a elaboração desta dissertação. Este trabalho é fruto do seu profissionalismo e de sua dedicada orientação.

À minha linda esposa e meus maravilhosos filhos, por serem o meu “porto seguro”. Lembro-me de uma frase antiga e de muita sabedoria: Nenhum sucesso do mundo compensa o fracasso no lar! Obrigado pela compreensão por tantas horas subtraídas do nosso convívio. O amor e a tolerância de vocês serviram de combustível para que eu chegasse até aqui!

Aos membros da minha família Freire e aos da família Lima, que adotei no coração: saibam que todos são essenciais para mim, e divido agora esse sonho com cada um de vocês.

Aos colegas da PRF que me incentivaram, deram contribuições ou estavam torcendo por mim, deixo registrada toda a minha sincera gratidão!

A cada irmão de fé que me acolheu em oração, vocês cumprem o mandamento de Jesus de levar as cargas uns dos outros. Podem contar comigo!

A todos os colegas da pioneira turma do Mestrado ProfEPT do IFPB: vocês fizeram dessa trajetória difícil uma caminhada menos pesada e nunca me esquecerei disso! Por isso, vocês moram no meu coração para sempre!!

Atualmente, no meio acadêmico, não há o domínio do conceito de polícia, porque a polícia sempre foi percebida por todos como uma mão-de-obra não especializada, uma atividade extremamente fácil. Por que ela é uma atividade extremamente fácil? Porque, segundo tal ideia, ela é uma atividade que precisa somente de vigor físico e coragem inconsequente. Então, não necessita de inteligência, de intelectualidade, estar estudando isso; precisa somente ser uma barreira física para separar o bom do ruim e assim ela foi construída. Por consequência, segundo esta concepção, de que precisaria a polícia? A polícia precisaria ter vigor físico e coragem inconsequente para pegar alguém a unha e servir mesmo como um robôzinho, ou seja, separar o bem do mal. Precisamos trabalhar essa ideia de pensar a polícia enquanto uma atividade complexa e de difícil execução. (BENGOCHEA e. et. al., 2004)

RIBEIRO, Márcio José Freire. “Colou as placas, aluno?” A articulação entre teoria e prática no Curso de Formação da Polícia Rodoviária Federal. 2020. 169f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa. 2020.

RESUMO

A formação policial corresponde a um processo educativo que maneja elementos teóricos e práticos que preparam o aluno para a complexidade da profissão policial caracterizada pela constante tomada de decisões difíceis e cujo erro pode ter consequências irreparáveis. Esta pesquisa, de natureza empírica, teve por objetivo investigar como se articulam teoria e prática do Curso de Formação Profissional (CFP) da Polícia Rodoviária Federal (PRF) no período de 2014 a 2016. Do ponto de vista metodológico, classifica-se como exploratória, aplicada e qualitativa, dividida em quatro fases. A fonte de dados foi alicerçada em documentos e na realização de entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores. Os documentos foram tratados por análise documental, e as entrevistas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo. A discussão teórica esteve centrada na profissão policial e suas inter-relações com o trabalho enquanto princípio educativo, nos possíveis modelos de articulação entre teoria e prática e nos dilemas e propostas de reformulação da formação policial brasileira. Os principais resultados foram: a) o projeto pedagógico-curricular estava alinhado às diretrizes da Matriz Curricular Nacional (MCN) e possuiu aptidão para articular teoria e prática adequadamente, sendo feitas ressalvas à baixa interdisciplinaridade e à fragmentariedade curricular; b) a representação dos docentes sobre a formação associou o ensino para o fomento de competências típicas policiais e o desenvolvimento da criticidade do aluno; c) a organização escolar foi considerada adequada às necessidades dos docentes; d) o processo de ensino incluiu as etapas típicas do planejamento à avaliação, a estrutura das aulas alternaram momentos teóricos e práticos, e a relação entre docentes e discentes foi marcada pela horizontalidade; e) os docentes conceberam a aplicação do ensino no modelo da práxis, e a experiência policial foi utilizada como técnica articuladora da teoria com a prática; f) Elaboração do produto educacional Programa de Mentoria para Novos Policiais no intuito de consolidar a autonomia por meio de um processo de mentoria realizado no ambiente profissional nos primeiros meses de trabalho dos novos policiais. Concluiu-se que o ensino do CFP é concebido para articular teoria e prática sob o paradigma da práxis. Entretanto, o currículo fragmentado, a ausência de um componente de estágio e a condição jurídica dos alunos do CFP atuaram como elementos mitigadores dessa proposta. A limitação do estudo foi a impossibilidade de inclusão do CFP realizado em 2019 no objeto da pesquisa. Por fim, pesquisas futuras podem explorar a temática da aplicação do ensino de formação na perspectiva do aluno ou realizar o acompanhamento da execução do Programa de Mentoria proposto.

Palavras-chave: Profissão Policial. Formação Policial. Teoria e Prática. Curso de Formação da Polícia Rodoviária Federal.

ABSTRACT

Police training corresponds to an educational process that handles theoretical and practical elements which prepare the student for the complexity of the police profession. This profession is characterized by the constantly making of difficult decisions and whose error can bring irreparable consequences. The aim of this research, which has an empirical nature, was to investigate how theory and practice are articulated in the Professional Training Course (CFP) of the Federal Highway Police (PRF) in the time period from 2014 to 2016. From the methodological point of view, this research is classified as exploratory, applied and qualitative, and is organized in four phases. The data source was grounded in documents and semi-structured interviews with the faculty and staff. The documents were considered by documentary analysis, and the interviews were submitted to the content analysis technique in the form of thematic categories. The theoretical discussion focused on the police profession and its interrelations with work as an educational principle, on the possible articulation models between theory and practice and also, the dilemmas and proposals for reformulation of the Brazilian police training. The main results were: a) the pedagogical-curricular project was aligned with the guidelines of the National Curriculum Matrix (MCN) and had the ability to articulate theory and practice appropriately, with reservations being made to low interdisciplinary spirit and curricular fragmentation; b) the faculty representation regarding training associated teaching for the promotion of typical police skills and the development of student critical thinking; c) the school organization was considered suitable to the faculty needs; d) the teaching process includes the typical stages from planning to evaluation; the classes' structure alternated theoretical and practical moments, and the relationship between teachers and students was characterized by horizontality; e) teachers conceived the application of teaching in the praxis model, and police experience was used as an articulating technique between theory and practice; f) elaboration of the educational product Mentoring Program for New Police Officers, with the purpose of consolidating the autonomy by means of a mentoring process carried out in the professional environment in the new police officers' first months of work. It is concluded that CFP's teaching is designed to articulate theory and practice under the paradigm of praxis. However, the fragmented curriculum, the absence of an internship component and the legal condition of CFP's students act as mitigating elements of this proposal. The limitation of the study was the impossibility to include the CFP performed in 2019 as part of the research object. Finally, future research may explore the theme of the application of training education from the student's perspective or provide a follow up to the implementation of the proposed Mentoring Program.

Keywords: Police Profession. Police training. Theory and Practice. Federal Highway Police.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Etapas da pesquisa.....	26
FIGURA 2 – Alocação das unidades de registro nas categorias.....	33
FIGURA 3 – Etapas metodológicas do Produto Educacional.....	34
FIGURA 4 – Estrutura da Gestão Escolar dos CFPs de 2014 a 2016.....	55
FIGURA 5 – Fases da Concepção do Produto Educacional.....	90
FIGURA 6 – Bases pedagógicas do Programa de Mentoria.....	96
FIGURA 7 – Percorso pedagógico do Programa de Mentoria.....	98

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	28
QUADRO 2 – Fontes documentais da pesquisa.....	29
QUADRO 3 – Categorias Temáticas e critérios de inclusão.....	32
QUADRO 4 – Componentes Curriculares dos CFPs de 2014 a 2015.....	59
QUADRO 5 – Métodos e Técnicas utilizados pelos docentes	83
QUADRO 6 – Questões centrais para a definição do programa.....	95
QUADRO 7 – Atividades da PRF de acordo com a natureza.....	97
QUADRO 8 – Exemplo de atividade da Mentoria.....	98
QUADRO 9 – Avaliação dos Aspectos Gerais.....	101
QUADRO 10 – Avaliação dos Aspectos Estruturais (parte I).....	102
QUADRO 11 – Avaliação dos Aspectos Estruturais (parte II).....	103
QUADRO 12 – Avaliação dos Aspectos Pedagógicos (parte I).....	104
QUADRO 13 – Avaliação dos Aspectos Pedagógicos (parte II).....	106
QUADRO 14 – Alterações promovidas no Protótipo do Produto.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPRF	Academia Nacional da Polícia Rodoviária Federal
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
CFP	Curso de Formação Profissional
DPRF	Departamento de Polícia Rodoviária Federal
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FENAPRF	Federação Nacional dos Policiais Rodoviários Federais
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
MEC	Ministério da Educação
MCN	Matriz Curricular Nacional
PE	Produto Educacional
PPC	Projeto Pedagógico-Curricular
PMAL	Polícia Militar do Estado de Alagoas
PMBA	Polícia Militar do Estado da Bahia
PMRJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PMSP	Polícia Militar do Estado de São Paulo
PPC	Projeto Pedagógico-Curricular
PRF	Polícia Rodoviária Federal
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
UniPRF	Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	16
1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	19
1.3 JUSTIFICATIVA	19
1.4 ESTADO DA ARTE	21
1.5.1 Caracterização do Estudo: Natureza, Abordagem e Tipologia de Pesquisa.....	24
1.5.2 Campo de Investigação: Universo, Amostragem e Amostra.....	26
1.5.4 Instrumentos e Estratégias de Coleta de Dados.....	28
1.5.4.1 Levantamento Documental.....	28
1.5.4.2 Entrevistas	29
1.5.5 Tratamento e Análise dos Dados Coletados	30
1.5.5.1 Análise Documental	30
1.5.5.2 Análise de Conteúdo.....	31
1.5.6 Metodologia de Elaboração do Produto Educacional	34
1.6 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	35
2. UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA SOBRE PROFISSÃO POLICIAL.....	37
2.1 O QUE FAZ A POLÍCIA? CONTROVÉRSIAS SOBRE A PROFISSÃO POLICIAL	37
2.2 A PROFISSÃO POLICIAL E SUAS CONEXÕES COM A CATEGORIA TRABALHO	40
3. A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	43
4. A FORMAÇÃO POLICIAL EM DEBATE.....	47
4.1 DISCUSSÕES NECESSÁRIAS SOBRE A FORMAÇÃO POLICIAL.....	47
4.2 UM DEBATE SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO POLICIAL	51
5. O PROJETO PEDAGÓGICO-CURRICULAR DOS CFPs 2014 A 2016	53
5.1 A GESTÃO ESCOLAR DO CFP	53
5.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS CFPs DE 2014 A 2016.....	56
5.3 A PROPOSTA CURRICULAR DOS CFPs DE 2014 A 2016	59
6. O CONTEXTO E A PRÁTICA DE ENSINO DO CFP.....	63
6.1 REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A PROFISSÃO POLICIAL E DE SUA FORMAÇÃO	63
6.1.1 Representações Sobre o Trabalho Policial	63
6.1.2 Elementos importantes para a formação policial.....	65
6.1.3 O Curso de Formação da PRF	67
6.2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO CFP	67
6.2.1 Os Componentes Curriculares do CFP.....	67

6.2.2 A Infraestrutura Escolar.....	69
6.2.4 A Coordenação Pedagógica.....	70
6.3 O PROCESSO DE ENSINO DO CFP	72
6.3.1 Planejamento das aulas	72
6.3.2 A Aula do CFP	75
6.3.3 Materiais e Equipamentos Didáticos	76
6.3.4 Avaliação no CFP	78
6.3.5 Relação discente-docente	79
7. A APLICAÇÃO DO ENSINO: A ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA NO CFP	81
7.1 CONCEPÇÃO DOCENTE DA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO CFP	81
7.2 MÉTODOS E TÉCNICAS DE ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA ..	82
7.3 A EXPERIÊNCIA POLICIAL COMO ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO	86
7.4 SITUAÇÃO JURÍDICA DO ALUNO COMO LIMITADOR DA ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA	87
8. O PRODUTO EDUCACIONAL: PROGRAMA DE MENTORIA PARA NOVOS POLICIAIS	90
8. 1 ESCOLHA DO PROGRAMA DE MENTORIA COMO PRODUTO EDUCACIONAL	90
8.2 DA DEFINIÇÃO À PROTOTIPAÇÃO DO PRODUTO (FASES 1, 2 E 3).....	91
8.3 DELINEAMENTO PEDAGÓGICO DO PRODUTO EDUCACIONAL	96
8.4 DA APLICAÇÃO À DEFINIÇÃO FINAL DO PRODUTO (FASES 4, 5, 6 E 7)	99
8.4.1 Avaliação do Produto por Especialistas	99
8.4.2 Discussão do Resultado da Avaliação dos Especialistas.....	100
8.4.3 Do protótipo ao Produto Educacional definitivo.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	
APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA	
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PE	
ANEXO A – PARECERES DOS AVALIADORES	

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A profissão policial é considerada uma das mais complexas que existe (MONJARDET, 2002; GOLDSTEIN, 2003; BITTNER, 2003; BENGOCHEA et al., 2004). Essa complexidade decorre das inúmeras atividades possíveis de serem executadas por um policial, as quais nem sempre se relacionam entre si, tais como policiamento a pé e motorizado, resgate de vítimas em acidentes, mediação de conflitos entre vizinhos ou familiares, prisão de pessoas, proteção de autoridades, liberação de vias bloqueadas por manifestantes, negociação de reféns sob ameaça de terceiros, dentre outros (BITTNER, 2003).

Para dar conta desse emaranhado de atividades, o policial precisa ter uma formação adequada que o qualifique a tomar decisões difíceis no seu cotidiano, além da exigência de um perfil de flexibilidade e autodisciplina (GOLDSTEIN, 2003).

De forma ilustrativa, tome-se um evento que obteve ampla cobertura midiática ocorrido no dia 20 de agosto do ano de 2019. No início da manhã daquele dia, um criminoso, portando um recipiente contendo gasolina e uma suposta arma, ameaçou 39 passageiros de um ônibus na ponte Rio-Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Essa situação parou um dos principais corredores viários do país e foi transmitida ao vivo por diversas redes de televisão. O evento demandou a intervenção de integrantes da Polícia Militar do Rio de Janeiro e da Polícia Rodoviária Federal. Após quase quatro horas de negociação, um policial militar, na função de *sniper*¹, atingiu o sequestrador que veio a óbito. Todas as vítimas saíram ilesas (HOMEM, 2019).

O caso descrito, ainda que não rotineiro, ilustra a complexidade da atividade policial, cujo núcleo é a proteção de direitos essenciais da sociedade, como a vida, a liberdade e a integridade física. Como consequência, esses profissionais ficam sob constante estresse emocional devido à possibilidade de cometimento de erro irreparável, à permanente exposição ao perigo e à necessidade de uma postura de hipervigilância ante a possibilidade iminente de confronto com criminosos (MINAYO, 2014). Além disso, a profissão policial é marcada pela elevada vitimização dos seus ocupantes, visto que o risco é condição estruturante da atividade (MINAYO; SOUZA; CONSTANTINO, 2007).

¹ Segundo o dicionário Priberam, é um atirador profissional que se oculta enquanto procura atingir os alvos com uma arma de precisão (SNIPER, 2019).

Sabe-se que ninguém nasce policial. Como ocorre nas demais profissões, o indivíduo é forjado para assumir as atribuições dessa atividade. Por conseguinte, as dificuldades no exercício da profissão põem em relevo a importância da formação policial – processo educativo responsável pela transformação do cidadão comum em um policial para o exercício das heterogêneas atribuições dessa profissão. O processo formativo normalmente se constitui na participação de um curso ministrado pelas próprias instituições em que, ao final, é conferida ao aluno a credencial para assumir o cargo de policial. Além de um processo de ensino, a formação apresenta-se como o início do processo de construção da identidade policial, fortemente marcado pela diferenciação entre o “nós” da farda do “eles” civis (PONCIONI, 2005; 2014).

De uma forma geral, o processo formativo engloba elementos teóricos e práticos que culminam na aprendizagem como *output* do processo. O componente teórico corresponde ao conhecimento intelectual, enquanto o componente prático diz respeito ao conhecimento voltado para a ação (CANDAUI, 2002). A relação teoria-prática adotada na formação policial pode ser lastreada na realidade profissional ou dela se distanciar.

Historicamente, a formação policial no Brasil tem sido marcada por um ensino dissociado da realidade, não preparando o futuro policial adequadamente para a complexidade da atividade (MUNIZ, 2001). Segundo alguns autores, um traço específico da cultura policial é a pouca valorização do ensino das academias de polícias, prevalecendo uma visão de que o bom policial é formado nas ruas, o que retroalimenta o distanciamento entre o ensino das academias e a realidade das atividades cotidianas do policial (MIRANDA, 2008; MUNIZ, 2001).

As deficiências na formação policial projetam-se no exercício da própria atividade. A título ilustrativo, tome-se por base a vitimização policial. No Brasil, em uma década (2006-2016), 21.892 pessoas perderam suas vidas em ações policiais (FBSP, 2017). Em perspectiva comparativa, em apenas cinco anos (2009 a 2013), foram contabilizadas 11.197 mortes de civis em confrontos com policiais, o que equivale à letalidade produzida pela polícia americana em 30 anos (LIMA; SINHORETO; BUENO, 2015).

Nessa mesma direção, a vitimização dos policiais brasileiros é elevada se comparada às taxas de homicídios de civis. Fernandes (2016), em estudo sobre a letalidade de policiais militares do Estado de São Paulo, comparou as taxas de homicídios de civis com a de mortes dos integrantes da Polícia Militar de São Paulo (PMSP), verificando que o índice de óbitos de integrantes da PMSP foi quase cinco vezes o de civis registrado naquele Estado.

A despeito da complexidade do cenário de letalidade e vitimização nas ações policiais, marcado pela multicausalidade, o quadro descrito levou estudiosos a investigarem a

contribuição da formação para o resultado do trabalho policial na sociedade. Dessa forma, foram produzidos relevantes estudos sobre as práticas formativas das polícias militares (SILVA; VILARINHO, 2018; FRANÇA; GOMES, 2015; BRUNETTA, 2015; BEM; SANTOS, 2016; SILVA, 2012; BASÍLIO, 2010) e das polícias civis (HAGEN, 2006; SCHABBACH, 2015) ou de ambas (PONCIONI, 2005, 2007).

Em alguns desses estudos, constatou-se uma práxis contraditória materializada no desligamento entre a formação prevista no discurso oficial e a que efetivamente ocorre nos corredores das academias e centros de formação policial (PONCIONI, 2005; FRANÇA; GOMES, 2015; BRUNETTA, 2015). Esse currículo “oculto” seria permissivo ao cometimento de abusos, visando formar o arquétipo *ethos* guerreiro. O sofrimento e a humilhação seriam, portanto, instrumentos à disposição da transformação do novato em policial (FRANÇA; GOMES, 2015).

Do levantamento bibliográfico realizado na presente pesquisa, notou-se uma lacuna referente à formação das polícias de responsabilidade da União (Polícias Federal e Rodoviária Federal). Interessa-nos discorrer, de forma sintética, sobre a Polícia Rodoviária Federal (PRF) e, particularmente, sobre o Curso de Formação Profissional (CFP), por se tratar do objeto deste estudo.

A Polícia Rodoviária Federal (PRF) possui um efetivo de 10.154 policiais ativos em 2018 (FENAPRF, 2018). No que se refere às estruturas administrativa e hierárquica, estas diferem entre as organizações policiais. A PRF é uma das poucas agências policiais estruturadas em cargo único², inexistindo, portanto, cargos distintos de gestores e executores. A assunção às funções de direção dá-se por nomeações de policiais do cargo que retornam à atividade finalística quando encerrado o período de exercício de gestor.

A PRF possui um quadro de aproximadamente 10.000 policiais. Administrativamente, a instituição possui uma sede central, localizada em Brasília, Distrito Federal, uma Academia de Formação localizada na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, 27 unidades administrativas nos Estados (Superintendências) e aproximadamente 150 delegacias, as quais respondem pelo trabalho operacional.

O CFP é a última etapa do concurso público para ingresso no cargo de policial rodoviário federal. Há alguns anos, por inexistir um espaço único que comportasse todos os

² Nas Polícias Civis, em geral, e na Polícia Federal, os delegados ocupam os cargos diretivos, e a base institucional é composta por escrivães, agentes, papiloscopistas e peritos. Na Polícia Militar, os oficiais são responsáveis pelas funções diretivas e as praças pelas funções executivas da atividade de policiamento. Um exemplo de polícia estruturada em cargo único é a recém-criada Polícia Penal, prevista no art. 144 da CF/88 (BRASIL, 2020).

candidatos, o CFP da PRF era realizado em centros regionais distribuídos em locais estratégicos do país, e os alunos eram encaminhados para esses centros, a fim de realizar a sua formação. No ano de 2014, a PRF inaugurou sua primeira Academia de Polícia Rodoviária Federal – alterada em 2019 para Universidade Corporativa da PRF (UniPRF) – reunindo, em um único centro, todos os processos, recursos e pessoas envolvidos nas ações de ensino da instituição.

O curso de formação da PRF sob responsabilidade de uma área especializada em ensino é relativamente recente. A primeira turma nacional sob esse modelo foi formada em 2002, evidenciando um processo recente de unificação dos processos formativos da instituição. O breve tempo de existência do ensino na estrutura organizacional da instituição pode explicar, pelo menos em parte, o incipiente número de trabalhos acadêmicos sobre o citado curso.

Considerando a existência de pesquisas sobre a formação das polícias estaduais, as quais identificaram uma prática formativa dissociada da realidade profissional, e, por outro lado, a inexistência dessas pesquisas referentes ao processo formativo da PRF, interessa-nos, como problema de pesquisa, averiguar: **como se articulam teoria e prática no Curso de Formação Profissional da Polícia Rodoviária Federal?**

No intuito de responder à questão norteadora deste estudo, foram definidos objetivos adequados a solucionar a questão ora suscitada.

1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a articulação entre teoria e prática do Curso de Formação Profissional da Polícia Rodoviária Federal.

Os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes:

- a) Caracterizar o projeto pedagógico-curricular (PPC) do CFP (OE1);
- b) Conhecer o processo de ensino do CFP (OE2);
- c) Identificar o modelo de articulação entre a teoria e a prática do CFP (OE3);
- d) Elaborar um produto educacional (PE) na forma de proposta, que contribua para a articulação entre teoria e prática no CFP da Polícia Rodoviária Federal (OE4).

1.3 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema merece algumas considerações. A motivação inicial nasceu a partir de experiência do autor desta pesquisa como policial rodoviário federal há mais de 20 anos e, principalmente, pelo exercício da docência na formação de novos policiais há dez anos. O

pesquisador em tela também trabalhou quatro anos dedicados exclusivamente ao ensino policial, três deles lotados na Academia da PRF e um ano na regional da Paraíba, conhecendo os processos de ensino da instituição também do ponto de vista da gestão.

A indagação específica de como se caracteriza a articulação entre teoria e prática na formação do policial rodoviário federal nasceu de uma aula de abordagem a que assisti em um dos cursos de que participei como docente. “Abordagem” é a disciplina que trata dos métodos de aproximação do policial com os cidadãos. A aula se desenvolvia com quatro alunos interpretando policiais que saíam da viatura policial para abordar um veículo com dois ocupantes suspeitos. Tratava-se, evidentemente, de uma simulação. Na oportunidade, o professor requereu que o aluno verbalizasse os comandos de descida dos ocupantes e determinasse o posicionamento das pessoas, a fim de efetuar uma busca pessoal (vulgarmente conhecido como “revista”). Em uma das situações em que o aluno ficou sem reação, o instrutor aproximou-se e perguntou, em clichê corrente na linguagem policial: “colou as placas, aluno?”. O “colar as placas” significa que o aluno não teve capacidade de agir em uma situação necessária. Na profissão policial, a inércia pode, em casos extremos, custar a vida do próprio policial e de terceiros.

Essa situação fez surgirem alguns questionamentos:

- Por que, no curso de formação da PRF, as aulas são, em sua maioria, realizadas em salas de aula de maneira expositiva, quando a atividade de policiamento é eminentemente ao ar livre e em ambiente com inúmeras variáveis não controladas?

- Por que a teatralização foi encenada com quatro alunos-policiais se a realidade da atividade é o trabalho de dois policiais, situação não condizente com as vivências reais do agir policial e que traz maior complexidade de decisão e ação?

- Tendo em vista os valores caros envolvidos numa ação policial (vida, integridade física dos envolvidos, direitos fundamentais), por que, nas atividades de ensino, eram pouco usuais situações didaticamente preparadas para permitir o erro e, quiçá, a indecisão (o tal “colar as placas”)?

Portanto, a motivação pessoal, de inquietações empíricas observadas presencialmente nos cursos de formação da PRF despertou o interesse no tema e a indagação se a formação oferecida articulava adequadamente teoria e prática, de modo a possibilitar ao futuro policial um processo formativo adequado às demandas reais da atividade.

Saindo do plano individual, a presente pesquisa propõe-se a contribuir com a necessária aproximação entre centros acadêmicos e as instituições de segurança pública. Segundo Bengochea e et al. (2004), existe um estranhamento e distanciamento mútuo entre a academia

e as polícias. Entretanto, a aproximação entre essas duas instituições é imprescindível para o debate sobre o modelo adequado de policiamento às democracias ocidentais, o qual ganhou notoriedade recentemente após o episódio da morte do cidadão negro George Floyd ocorrida em Minneapolis, nos Estados Unidos, em maio de 2020, desencadeando diversos protestos em todo o mundo, pedindo reformas nas polícias pelas ações violentas contra negros e outras minorias (MORTE, 2020).

Por fim, esta investigação traz uma contribuição social na medida em que fomenta a discussão da formação policial contextualizada e articulada com a realidade da atuação dos profissionais da polícia. Apesar de a formação constituir-se em um processo que acontece dentro dos muros das academias de polícias, essa ação educativa interessa diretamente à sociedade, uma vez que a atividade policial é realizada na e para ela. Dessa forma, a participação ativa da população pode contribuir na construção de novos modelos de formação policial mais adequados às necessidades da sociedade democrática (MUNIZ, 2001).

1.4 ESTADO DA ARTE

A formação policial constitui-se em etapa necessária para ingresso nos quadros das instituições policiais em geral. Após a exigência da CF/88 de concurso como forma obrigatória de acesso aos cargos públicos, pode-se inferir que parcela significativa desse efetivo policial frequentou um centro de ensino para cumprir a etapa formativa. Na qualidade de porta de entrada obrigatória à carreira policial, a formação pode se constituir em elemento-chave para a construção de um modelo policial dentro de parâmetros democráticos.

No intuito de estabelecer o estado da arte sobre a formação policial, após pesquisa bibliográfica nos Portais CAPES e Scielo, obteve-se um número pequeno de artigos sobre o tema. Para fins didáticos, utilizando como critério os objetivos de cada estudo, agruparam-se os resultados da pesquisa bibliográfica sobre a formação policial em três categorias: pesquisas crítico-descritivas dos arranjos e das práticas dos cursos de formação, pesquisas referentes à Matriz Curricular Nacional (MCN) e, por último, pesquisas que discutem a reformulação do atual modelo de formação policial.

Nos estudos crítico-descritivos dos arranjos e das práticas dos cursos de formação, encontra-se a pesquisa qualitativa realizada por Basílio (2010), que ouviu 25 policiais militares do Rio de Janeiro sobre o processo de formação. O estudo conclui que existem deficiências de natureza estrutural, do corpo docente e no próprio modelo adotado – de cunho reativo e inadequado ao que se espera da atuação policial em regimes democráticos. Miranda (2008), em

pesquisa no Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro, trouxe considerações sobre a prevalência de uma formação na PMRJ desenhada sob o modelo hierárquico, o qual impede o aluno de questionamentos e reflexões. A apreensão do conhecimento policial, sob esse formato, seria adquirida no cotidiano da atividade.

Por sua vez, Poncioni (2005), com pesquisa realizada nas academias de Polícia Civil e Militar do Rio de Janeiro, encontrou dificuldades comuns ao processo de formação: currículo defasado e reprodutor do modelo de combate ao crime, precariedade estrutural e de recursos humanos e reprodução de cursos anteriores sem a devida reflexão das práticas pedagógicas. No esteio das relações construídas durante a formação, Nascimento e Cerqueira (2015) investigaram a concepção dos docentes sobre alunos em um curso de formação, concluindo que a percepção desses profissionais foi construída a partir das crenças, dos valores e das imagens da PMDF, com forte ênfase na hierarquia e na disciplina. É possível inferir que a valorizada apreensão do conhecimento policial, sob esse formato, é aquela adquirida no cotidiano da atividade, como concluiu Basílio (2010).

No segundo grupo, os autores debruçaram-se sobre a proposta curricular feita pela Secretaria Nacional de Segurança Pública denominada Matriz Curricular Nacional (MCN). Bem e Santos (2016) analisaram a mudança na formação policial da Polícia Militar do Estado de Alagoas (PMAL) e concluíram que houve uma convergência entre as diretrizes da MCN e os documentos orientados daquela instituição, ressaltando que a MCN não enfrentou o problema do *habitus* policial culturalmente apreendido. Brunetta (2014) teceu críticas à reformulação da formação da Polícia Militar de São Paulo (PMSP) realizada com base na MCN, por entender que essa proposta conduz a uma formação acrítica do aluno, evidenciada na adoção de elementos pedagógicos pós-modernos, como currículo por competências, e na permissão de disciplinas no formato de EaD.

Em relação às propostas relativas à terceira categoria, reformulação do atual modelo de formação policial, Lima (2007) propõe um modelo de formação policial no Brasil que abandone o atual modelo de treinamento e repetição de técnicas em favor de outro, fundamentado na reflexão e tendo como diretriz curricular a resolução de conflitos sobre as demais funções da profissão policial. Pereira e Policarpo (2012) propõem uma formação policial que articule conhecimentos e técnicas a espaços de humanização e espiritualidade para alcance da ressignificação da pessoa humana. Espírito Santo (2014) estudou a adoção da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no Curso de Formação de Oficiais da PMBA, concluindo que essa metodologia é adequada, porém, insuficiente para abranger a complexidade da formação policial.

Ressalte-se que não foram encontrados artigos cujo objeto abordasse a formação do policial rodoviário federal, sendo localizado apenas um único *paper* com pontos de interseção com o tema da formação. Esse artigo corresponde aos resultados de uma pesquisa sobre as características da identidade do policial rodoviário conduzida por Morais e Paula (2010).

Na pesquisa citada, de natureza qualitativa e realizada com dez policiais rodoviários de Minas Gerais, os autores investigaram o papel institucional na construção identitária dos policiais rodoviários federais. A conclusão dos pesquisadores foi da inexistência de uma estratégia organizacional estruturada de captação da subjetividade do indivíduo que ingressa na Polícia Rodoviária Federal. Ainda segundo o autor da pesquisa, a adesão ao “papel de policial rodoviário federal” pelos agentes decorria de uma reconstrução pessoal para sobrevivência na instituição, aliada ao compartilhamento de valores no convívio com os próprios pares (MORAIS; PAULA, 2010).

Dessa forma, a pesquisa em debate alinha-se aos estudos que tratam da construção identitária no processo de formação. Entretanto, enquanto Muniz (2001) e Poncioni (2005) entendem existir um forte vínculo entre a formação nas polícias militares e a tessitura da identidade, Morais e Paula (2010) demonstram que o processo de formação da PRF não se mostrou instrumental para que se construísse essa identidade dos entrevistados. Colocando em reserva o caráter qualitativo da pesquisa, fato que impede conclusões generalistas, trata-se de um interessante achado para a presente investigação.

Assim, uma vez que é bastante escassa a produção acadêmica sobre a formação da PRF, buscaram-se outras fontes atualizadas relativas a essa questão no tocante a esses profissionais. Em uma pesquisa conduzida pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), foram entrevistados 21.101 policiais (civis, militares, bombeiros-militares, federais e rodoviários federais), no ano de 2014, para saber, dentre outros aspectos, a opinião desses agentes sobre diversos aspectos da profissão policial. Do total de entrevistados, 4,1% eram integrantes da PRF, ou seja, aproximadamente 800 participantes (FGV; FBSP, 2014).

Segundo essa pesquisa, os policiais rodoviários tiveram o maior percentual de respostas afirmativas sobre a pretensão de permanecer na carreira até a aposentadoria (66,0%); a segunda colocação entre os que optariam novamente pela escolha da profissão policial (57,4%), e ficaram novamente em primeiro, com menores percentuais de queixas contra humilhação por parte das chefias com 36,9% (FGV; FBSP, 2014). Esses números permitem inferir que o policial rodoviário federal é mais satisfeito com sua profissão do que aqueles das demais instituições policiais participantes da pesquisa.

Sobre o processo de formação, a esmagadora maioria dos policiais rodoviários teve curso de duração de um a três meses (79,6%), menor tempo de duração de formação dentre todas as categorias da pesquisa. Ainda sobre o ingresso, 82,4% dos policiais rodoviários concordam com a exigência de nível superior para ingresso na carreira, entretanto, 82,4% entendem que essa formação não necessita ser exclusivamente em Direito (FGV; FBSP, 2014).

De forma sintética, o perfil majoritário do policial rodoviário federal é de integrantes que possuem nível superior de escolaridade, que pretendem permanecer no cargo até a aposentadoria e que passaram por um processo formativo com duração média de três meses.

1.5 METODOLOGIA DA PESQUISA

1.5.1 Caracterização do Estudo: Natureza, Abordagem e Tipologia de Pesquisa

Quanto à abordagem metodológica deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, que “busca compreender o fenômeno de estudo no seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e atuam; o que pensam, quais são suas atitudes etc.)” (SAMPLEIRI, COLLADO e LUCIO, 2006, p. 11). Assim, esta investigação fez uso de instrumentos de coleta e realização de análises não quantitativas, com a finalidade de compreender o objeto de pesquisa de forma mais aprofundada. A classificação desta pesquisa quanto ao tipo pode ser considerada exploratória, posto que o curso de formação da Polícia Rodoviária Federal não é objeto de pesquisa de um número significativo de pesquisas acadêmicas, sendo relevante o conhecimento advindo de uma investigação sobre essa realidade ainda pouco investigada.

Em outra tipologia, as pesquisas podem ser classificadas segundo seu delineamento, que corresponde ao procedimento ou à técnica de pesquisa escolhida para a coleta de dados (GIL, 2002). Sob esse critério, este estudo possui delineamento de pesquisa de campo, cujo objetivo é “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles.” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 69). Esse objetivo pode ser alcançado pelo pesquisador, valendo-se “da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.” (GIL, 2002, p. 53).

O desenho da pesquisa foi estruturado em quatro etapas sequenciais:

Etapa 1 – Foi realizada a coleta dos dados (documentais e entrevistas). Os documentos foram obtidos juntos à Academia Nacional da Polícia Rodoviária Federal (ANPRF). Nessa

etapa, também foram realizadas as entrevistas com os sujeitos da pesquisa (docentes e gestores do ensino), além da respectiva transcrição do material coletado.

Etapa 2 – Procede-se à análise documental dos gestores e dos documentos oficiais. A discussão dos resultados teve como escopo identificar a proposta pedagógico-curricular do CFP (OE1). As entrevistas com os gestores, por sua vez, foram submetidas à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977).

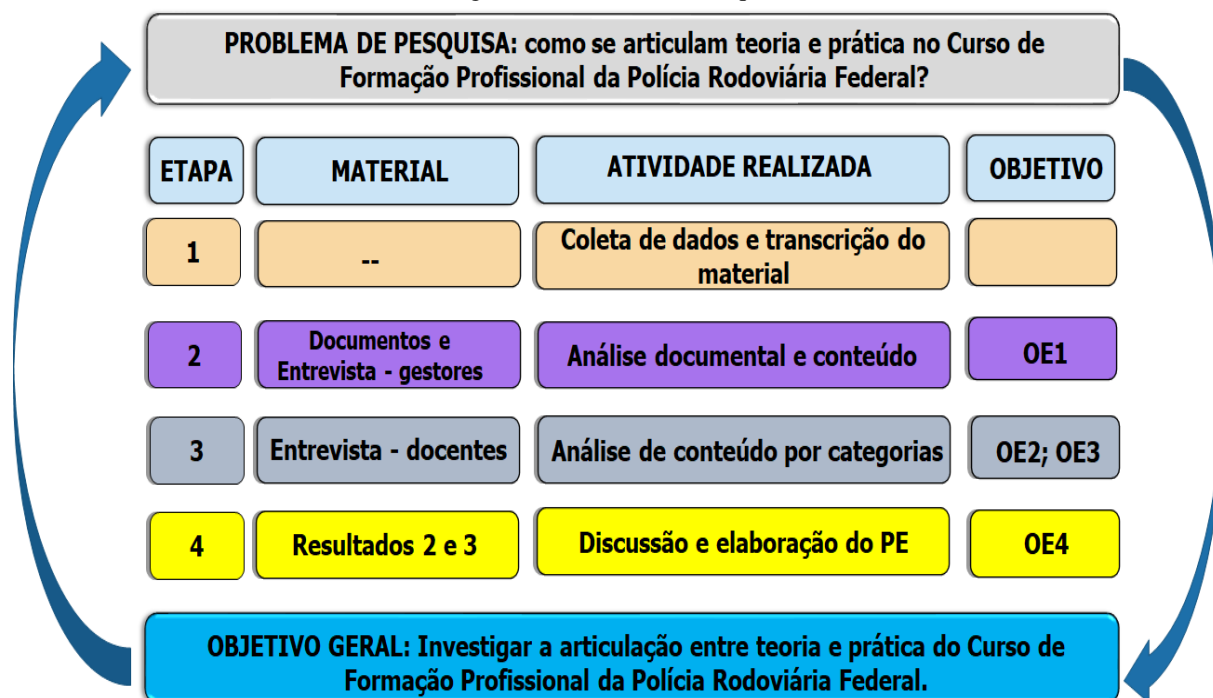
Etapa 3 – A partir do material transcrito nas entrevistas com os docentes, foi feito o tratamento dos dados por meio de análise de conteúdo na modalidade de categorias temáticas, nos moldes de Bardin (1977). De posse dos resultados sobre o PPC do CFP (etapa 2), agregados aos resultados desta etapa, realizou-se uma discussão à luz do referencial teórico, com vistas a conhecer o processo de ensino do CFP (OE2) e identificar o modelo de articulação entre a teoria e a prática do CFP (OE3).

Etapa 4 – Com base nos achados das fases 2 e 3, a última etapa promoveu uma discussão que forneceu os subsídios empíricos balizadores do Produto Educacional (PE). Os resultados levantados apontaram para a necessidade de desenvolvimento de um PE denominado Programa de Mentoria para Novos Policiais Rodoviários Federais, o qual foi concebido seguindo as etapas propostas na metodologia de Farias e Mendonça (2019), alcançando-se, assim, o OE4.

Sinteticamente, pela proposta de Farias e Mendonça (2019), um produto educacional deve nascer das inquietações empíricas do pesquisados (fase 1). A partir de um problema real, busca-se uma resposta tangível e adequada para esse problema por meio de uma pesquisa científica que realizará um diagnóstico para subsidiar a elaboração do protótipo desse produto de requisitos e parâmetros que atendam às necessidades do público-alvo (fases 2 e 3). O referido protótipo deverá ser aplicado ou submetido a especialistas para agregação de contribuições (fases 4 a 6) que levarão ao produto definitivo (fase 7).

O desenho da pesquisa está sistematizado na Figura 1:

Figura 1 – Desenho da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Constata-se que o desenho metodológico seguiu uma sequência dedutiva de etapas a partir do problema de pesquisa. A reflexão sobre o problema permitiu a definição dos meios necessários para alcance dos objetivos específicos. Os achados das etapas 2 e 3, por sua vez, subsidiaram a discussão que culminou na elaboração do PE. Por fim, o conjunto das etapas forneceu os subsídios para o alcance do objetivo geral do estudo e, conseqüentemente, satisfazer o problema de pesquisa.

Em oportuno, informa-se que a investigação foi previamente submetida às instâncias pertinentes, tendo obtido as aprovações do Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (IFPB/CEP 2019) e da Academia da Polícia Rodoviária Federal (DPRF, 2019a).

1.5.2 Campo de Investigação: Universo, Amostragem e Amostra

O campo de investigação foi o Curso de Formação Profissional (CFP) da Polícia Rodoviária Federal, do qual fazem parte gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos. O interesse desta pesquisa concentrou-se nos primeiros cursos realizados após a criação da Academia Nacional da Polícia Rodoviária Federal (ANPRF), ou seja, os CFPs realizados nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Em virtude de esta investigação circunscrever-se a aspectos da prática de ensino do CFP, definiram-se, como sujeitos de investigação, os policiais que compõem o quadro docente da instituição e atuaram como professores, nos cursos de formação dos anos informados, além de dois docentes que tenham participado, na qualidade de gestores, do planejamento de um dos cursos do período elencado. Portanto, são duas categorias de sujeitos desta pesquisa: docentes que atuaram na atividade de ensino e docentes que atuaram como gestores no planejamento do curso de formação.

Segundo Portaria nº 86/2019/ANPRF (DPRF, 2019b), o quadro de docentes da PRF em 2019 era de 902 docentes, os quais compuseram o universo da pesquisa. Em virtude de dificuldades de acesso aos docentes, os quais residiam em todos os estados do país, a amostragem escolhida foi a não probabilística, na modalidade por acessibilidade ou conveniência. Segundo Gil (2008, p. 94), nessa modalidade, “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”.

Os critérios de participação dos sujeitos da pesquisa, cumulativamente, foram os seguintes:

- a) Ser voluntário para a participação;
- b) Ter atuado na docência em, pelo menos, um CFP do período da pesquisa (2014 a 2016);
- c) Ser servidor ativo na época do exercício da docência.

O chamamento à pesquisa foi realizado em grupos fechados de *WhatsApp*, sendo incentivada a participação de docentes das cinco regiões geográficas do Brasil, de modo a mitigar possíveis vieses ligados a regionalismos.

Tendo em vista a adoção da técnica de saturação teórica, a qual se limita à participação dos sujeitos após detecção de repetição de respostas durante a coleta de dados (GLASER; STRAUSS, 1967 apud FLICK, 2009), chegou-se ao total de 14 participantes que constituíram a amostra da pesquisa. Os participantes residiam nas seguintes regiões do país: quatro da Região Nordeste, três da Região Sudeste, três da Região Centro-Oeste, três da Região Sul e um da Região Norte. Quanto ao gênero, do total de participantes, dez eram do gênero masculino, e quatro, do gênero feminino. Os participantes possuíam tempo de trabalho na PRF que variou de 14 a 25 anos. Quanto ao tempo de docência na formação policial, os entrevistados tinham de 5 a 19 anos de experiência nessa atividade.

Na entrevista com dois gestores do ensino da instituição, optou-se, igualmente, pela amostragem não probabilística por acessibilidade. Além disso, foram utilizados outros dois

critérios: ter sido gestor na ANPRF durante um dos CFPs da pesquisa (anos de 2014 a 2016) e anuência em participar voluntariamente após convite direto.

1.5.4 Instrumentos e Estratégias de Coleta de Dados

Sobre os instrumentos e as estratégias desta pesquisa, foram utilizadas as técnicas de levantamento de dados com análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas baseadas em roteiro.

Após a visão panorâmica propiciada pelo desenho metodológico da pesquisa, parte-se para a explicitação pormenorizada dos instrumentos de coleta, análise dos dados coletados e da metodologia do PE.

Os instrumentos e estratégias de coleta de dados possuíram estreita relação com os objetivos da pesquisa, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Objetivos da Pesquisa	Fontes da Pesquisa		
	Sujeitos		Documental
	Gestores	Docentes	
OE1 – Caracterizar o projeto pedagógico-curricular (PPC) do CFP.	Entrevista semiestruturada		Documentos pedagógico-curriculares referentes aos CFPs 2014-2016
OE2 - Conhecer o processo de ensino do CFP.		Entrevista semiestruturada	
OE3 - Identificar o modelo de articulação entre a teoria e a prática do CFP.		Entrevista semiestruturada	
OE4 - Elaborar um produto educacional na forma de proposta que contribua para a articulação entre teoria e prática no CFP da Polícia Rodoviária Federal.			Documentos produzidos nas etapas 1 e 2 da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A seguir, ver-se-á como foi desenvolvida cada estratégia de coleta.

1.5.4.1 Levantamento Documental

A pesquisa promoveu a coleta em documentos primários da ANPRF, os quais foram disponibilizados eletronicamente no formato PDF. Os documentos foram selecionados segundo

a potencialidade em descrever o PPC da instituição dos cursos de formação realizados período de 2014 a 2016, conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Fontes documentais da pesquisa

Documento	Descrição
Processo Administrativo nº 08650.003641/2013-04 (DPRF, 2013a)	Projeto básico do CFP 2014 e estabelece diretrizes de execução.
Processo Administrativo nº 08650.003641/2013-04, vol. CLXXIII (DPRF, 2014)	Relatório Final do CFP 2014 elaborado pela coordenação do curso.
Processo Administrativo nº 08.650.001140/2015-4, vol. I (DPRF, 2015a)	Projeto básico do CFP 2015 e estabelece diretrizes de execução.
Processo Administrativo nº 08.650.001140/2015-4, vol. II (DPRF, 2015b)	Relatório Final do CFP 2015 elaborado pela coordenação do curso.
Processo Administrativo nº 08650.002874/2015-43 (DPRF, 2015c).	Projeto Político do Curso de Formação de Instrutores da PRF (PPC/CFI)
Documento Eletrônico SEI nº 0112502 (DPRF, 2016a)	Definiu o PPC/CFI 2015 como projeto pedagógico a ser adotado no CFP 2016.
Documento Eletrônico SEI nº 1521429 (DPRF, 2016b)	Relatório Final do CFP 2016 elaborado pela coordenação do curso.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Desde a etapa preparatória aos relatórios finais dos professores, o conjunto documental foi importante para as análises por permitir um conhecimento panorâmico desses cursos, os quais trouxeram, em seu bojo, elementos que permitiram analisar como o PPC efetivou-se em sala de aula.

1.5.4.2 Entrevistas

A entrevista é uma conhecida técnica de coleta de dados amplamente utilizada na pesquisa social por se constituir numa relação de interação entre fonte e pesquisador por meio de um diálogo assimétrico (GIL, 2008). Conforme dito anteriormente, os sujeitos das entrevistas foram dois públicos distintos: gestores e docentes. Todos os participantes, antes das entrevistas, assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) em duas vias, sendo uma entregue ao participante.

Apenas uma entrevista foi realizada presencialmente, as demais foram realizadas remotamente por meio do programa Google Meet, em virtude de esses participantes não residirem no Estado da Paraíba. Apesar da ideia clássica de entrevista como realizada no mesmo espaço físico entre entrevistador e entrevistado, Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2009) defendem a possibilidade de entrevista mediada por aplicativos de voz e dados

em consonância aos avanços tecnológicos. Em ambas as modalidades, o áudio de cada entrevista foi gravado após prévia comunicação ao participante.

O instrumento de coleta utilizado para os dois públicos foi o roteiro de entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista semiestruturada permitiu o aprofundamento dos temas não contemplados nas perguntas previamente elaboradas.

Os dois gestores participantes foram entrevistados no dia 14 de novembro de 2019, seguindo o roteiro que se encontra no Apêndice B. A duração somada dessas entrevistas foi de 1 hora e 29 minutos. Essas entrevistas tiveram o escopo de aprofundar aspectos do PPC do curso de formação.

As entrevistas com os docentes aconteceram no período de 07 de novembro de 2019 a 21 de janeiro de 2020, e o instrumento utilizado foi o roteiro do Apêndice B. A duração das entrevistas com os docentes variou bastante, sendo a mais curta com duração de 22 minutos, e a mais longa, 1 hora e 07 minutos. As entrevistas com os docentes tiveram como escopo conhecer o processo de ensino do CFP do período 2014-2016, sobretudo como os sujeitos da pesquisa articularam a teoria com a prática nesse processo.

Uma vez encerradas as entrevistas, foi contratado serviço especializado de transcrição dos áudios que redundou em mais de 280 páginas de material. O texto das entrevistas com os gestores foi separado do material produzido pela entrevista com docentes. Na transcrição do material, os gestores receberam denominação “gestor 1” e “gestor 2”, e os docentes foram denominados pela abreviatura “Prof-XX”, onde “XX” representa um número de 1 a 14 que individualizou o professor participante, sem comprometer o sigilo de sua identidade.

A transcrição das entrevistas com os gestores foi juntada aos demais documentos do levantamento documental, cujo tratamento foi a análise documental. Já a transcrição das entrevistas com os docentes fez parte do material submetido à análise de conteúdo.

1.5.5 Tratamento e Análise dos Dados Coletados

1.5.5.1 Análise Documental

Richardson (2009) explica que a pesquisa ou observação documental consiste na metodologia que tem por objeto os fenômenos sociais a partir das manifestações que registram estes fenômenos e as ideias que lhes são subjacentes. A pesquisa é desenvolvida a partir de materiais que não receberam tratamento analítico ou que, mesmo recebendo, são passíveis de ser reelaborados (GIL, 2008). O objetivo da pesquisa documental é “organizar informações que

se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta” (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Os documentos selecionados foram tratados e analisados na proposta de análise nas fases sugeridas por Prodanov e Freitas (2013): observação, leitura, reflexão e crítica do material. Enquanto os documentos oficiais trouxeram a narrativa legal do processo de formação, as entrevistas dos gestores, submetidas à análise de conteúdo, cumpriram o papel de trazer informações mais aprofundadas e sensíveis que não seriam obtidas nesses documentos.

1.5.5.2 Análise de Conteúdo

Conforme dito anteriormente, o material escrito das entrevistas com os gestores e os docentes passou pelo tratamento de dados seguindo o método da análise de conteúdo de Bardin. Segundo Bauer (2002, p. 191), a análise de conteúdo, na perspectiva da autora francesa, “é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”.

Assim, o material produzido nas entrevistas com os docentes seguiu as três fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Visando facilitar o processo de análise, separamos o tratamento dos dados da interpretação, formando uma quarta etapa.

A pré-análise consiste na seleção adequada do material obedecendo a critérios de pertinência. Nessa etapa, foi realizada uma leitura inicial de todo o material produzido nas entrevistas com os docentes (“leitura flutuante”).

Na segunda fase (exploração do material), a leitura foi aprofundada em buscas de correlações e distensões entre as falas. Essa nova leitura foi importante para a definição da sentença temática (uma frase ou conjunto de frases) como unidade de registro (UR), que consiste na menor fração do texto a partir da qual se procedeu à análise propriamente por meio de processos comparativos que permitiram observações sobre as motivações, opiniões, atitudes, crenças do autor (RICHARDSON, 2009). A definição da unidade de registro também foi útil para o processo de alocação do texto em categorias temáticas.

Em relação às entrevistas com os docentes, optou-se pela análise na modalidade de categorias temáticas. Segundo Câmara (2013), as categorias temáticas podem nascer do referencial teórico, do próprio texto coletado ou de ambos. As categorias definidas antes da coleta são denominadas prévias, e as que emergem do material coletado, posteriores.

Neste sentido, as categorias prévias desta pesquisa cumpriram o papel norteador das

entrevistas com os docentes. Com base nas obras de Libâneo (1990) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), foram previamente criadas as seguintes categorias: “a organização escolar do CFP”, “a organização do ensino no CFP” e a “aplicação do ensino no CFP”. Durante a leitura e a alocação das unidades de registro, emergiu uma nova categoria que foi denominada “Representações dos docentes sobre a profissão policial e de sua formação”.

A definição das categorias obedeceu aos critérios de validade definidos por Bardin (1977): exaustividade (inclusão de todo o material), exclusividade (cada unidade de registro deve participar de uma única categoria), concretude (vedação à categoria abstrata), homogeneidade (só deve existir um único critério de definição das categorias) e objetividade (os critérios de alocação devem ser definidos sem dubiedade).

As categorias desta pesquisa e os critérios de inclusão estão descritos de forma sintética no Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias Temáticas e critérios de inclusão

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	CRITÉRIO	OBJETIVO RELACIONADO
1) Representações dos docentes sobre a profissão policial e de sua formação	1. Representações do trabalho policial	Incluir as URs que tratam das percepções docentes sobre a profissão policial, de como este deve ser formado e de como percebe o CFP.	OE2
	2. Elementos importantes para a formação policial		
	3. O curso de formação da PRF		
2) Organização Escolar do CFP	1. Os componentes curriculares do CFP	A partir do conceito de organização escolar como um conjunto de pessoas, infraestruturas e processos para se alcançarem os objetivos educacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), essa categoria incluiu as URs sobre currículo, infraestrutura e coordenação pedagógica.	OE2
	2. A infraestrutura escolar		
	3. A Coordenação Pedagógica		
3) O processo de Ensino do CFP	1. Planejamento das aulas	A partir da definição do processo de ensino como uma sequência de atividades dos sujeitos do ensino que, sob a direção do professor, visa à assimilação de aprendizagem pelos alunos (LIBÂNEO, 1990), esta categoria reuniu as URs sobre as etapas desse processo e as relações intersubjetivas decorrentes.	OE2
	2. A aula do CFP		
	3. Materiais e Equipamentos Didáticos		
	4. A avaliação no CFP		
	5. Relação discente-docente		
4) A aplicação do Ensino no CFP	1. Concepções da relação entre teoria e prática no CFP	Tomando-se por base o conceito de aplicação como o vínculo entre os conteúdos ensinados e a vida, de modo a construir no aluno a autonomia e a criticidade dentro de seu contexto social (LIBÂNEO, 1990), esta categoria agrupou as URs que tratavam o modo como a teoria e a prática se	OE3
	2. Métodos e técnicas de articulação da teoria com a prática		
	3. A experiência policial como elemento de articulação		

	4. Situação Jurídica do aluno como limitador da articulação da teoria com a prática	articularam durante o processo de ensino.	
5) Outros	Não há	Categoria residual criada para alocação de trechos das entrevistas não classificáveis nas categorias anteriores.	Nenhum

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como se verifica no Quadro 3, foram criadas subcategorias para facilitar o trabalho de alocação do material nas categorias definidas. Por sua vez, a categoria “Outros”, de caráter residual, foi criada para atender ao critério de exaustividade (RICHARDSON, 2009).

Definidas as categorias temáticas e as unidades de registro, seguiu-se o tratamento do material. Essa fase foi operacionalizada com o auxílio de planilha eletrônica e correspondeu a um intenso trabalho manual em que as unidades de registro precisaram ser individualmente identificadas por meio de colchetes designativos dos temas. O conjunto de unidades de registro de mesmo tema, por sua vez, foi alocado em uma mesma planilha, formando uma subcategoria que também constituiu um ramo de uma categoria temática. A Figura 2 mostra um “print” de uma das planilhas, exemplificando o trabalho realizado na segunda fase da análise de conteúdo.

Figura 2 – Alocação das unidades de registro nas categorias

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	DOCENTE 1				DOCENTE 2				
2		1. Planejamento das aulas	[PLANOS DE AULA DE DISCIPLINA] Os planos de disciplina já vieram estabelecidos					[PLANEJAMENTO LIVRE] Olha, o planejamento da disciplina pra cada instrutor, pra cada disciplina, sempre o mesmo	[NEGATIVO: ENGENSADO] Ah, Bem, nós buscávamos... geralmente e a gente fazia	[PLANO DE AULA ORIENTATIVO] Bem, nós buscávamos... geralmente e a gente fazia	[PLANEJAMENTO LIVRE] Olha, o planejamento da disciplina pra cada instrutor, pra cada disciplina, sempre o mesmo
3		2. A aula do CFP	[OBJETIVO DA AULA] Com relação ao conteúdo e o que tá sendo					[OBJETIVO DA AULA: APRENDIZAGEM] Isso aí gente tá trabalhando na sala de aula, aí eles	[OBJETIVO DA AULA: MUDAR VALORES] Isso aí gente tá trabalhando na sala de aula, aí eles	[FLEXIBILIZAÇÃO DAS AULAS] Quando a gente entrou, os caras começaram a	[PREPARAÇÃO DAS AULAS] Quando a gente entrou, os caras começaram a
	O PROCESSO DE ENSINO NO CFP	3. A avaliação no CFP	[AVALIAÇÃO SOMATIVAJ] Na prova do concurso não	[AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA] A primeira parte dessas	[AVALIAÇÃO COMO É FEITA] A avaliação é feita no final do			[AVALIAÇÃO PRÁTICA] Avaliação dos alunos foi	[AVALIAÇÃO PRÁTICA] E foi totalmente diferente.	[AVALIAÇÃO] A não ser o que eu te falei, que Relações Humanas	[AVALIAÇÃO] A não ser o que eu te falei, que Relações Humanas

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No interior das unidades de registro, quando necessário, foram realizadas interpolações nas falas com uso de colchetes, visando dirimir termos e gírias do meio policial. No intuito de preservar o anonimato das falas, menções a pessoas, quando existentes, foram suprimidas.

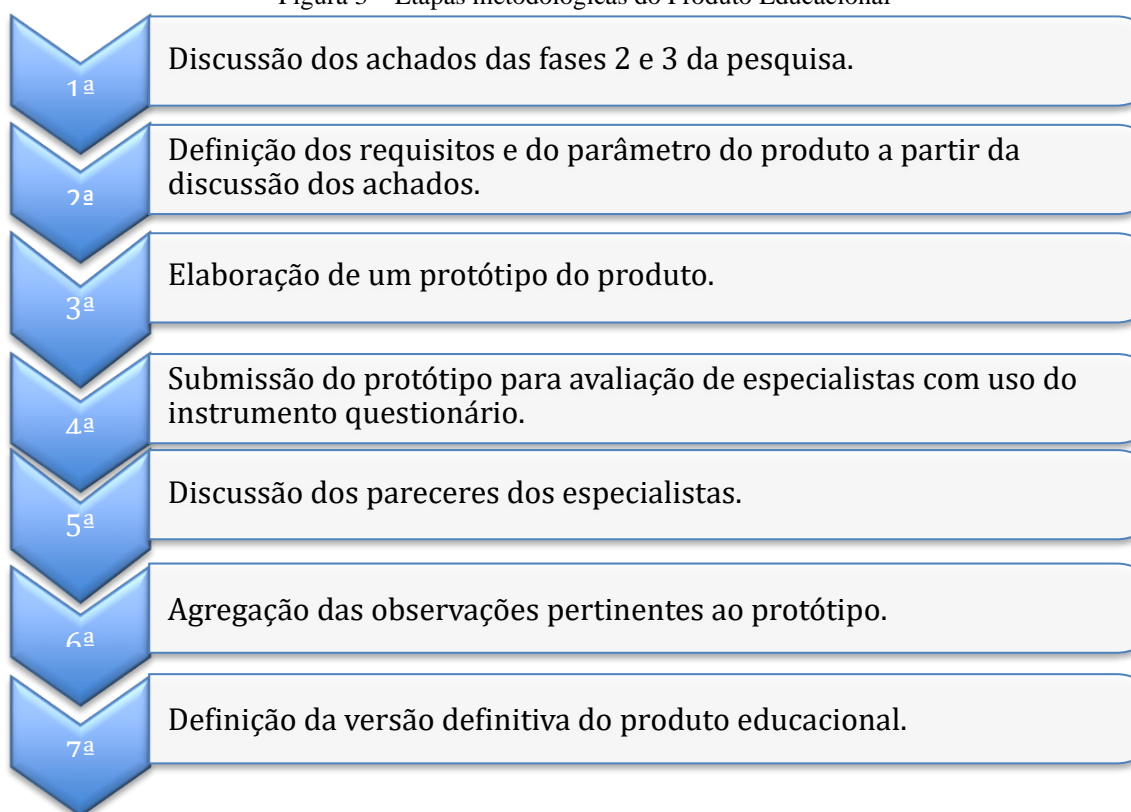
Vencida a etapa do tratamento, seguiu-se a interpretação dos resultados e inferência, que corresponde à última fase da análise de conteúdo. Segundo Câmara (2013), em uma proposta qualitativa na interpretação da análise de conteúdo, deve existir um esforço duplo: entender o sentido da comunicação como receptor normal e ir além, buscando as significações subjacentes à mensagem. Segundo o autor, as inferências compõem esse esforço de ir além do aparente da mensagem e permitem aprofundar o conteúdo dela (CÂMARA, 2013). Ainda nesta etapa, foi feita uma ponte com os marcos teóricos deste estudo para se estabelecer um diálogo com os achados, visando a uma contribuição no alcance dos objetivos da pesquisa (BAUER, 2002). A interpretação dos resultados da análise de conteúdo também forneceu elementos empíricos que subsidiaram a construção do Produto Educacional (PE), última etapa da pesquisa.

1.5.6 Metodologia de Elaboração do Produto Educacional

O PE foi elaborado como resultado dos achados do estudo, sendo uma contribuição no espaço educacional do Programa de Mestrado Profissional e Tecnológico em Rede ProfEPT (IFES, 2016), para cujo regulamento o PE deve ter aplicabilidade imediata e ser escolhido dentro da tipologia da área de ensino estabelecida da CAPES. Após a discussão dos resultados obtidos, optou-se pela elaboração de um Programa de Mentoria para Novos Policiais Rodoviários Federais com a natureza de uma proposta de Ensino realizada fora do âmbito escolar, ou seja, em espaço não formal, tendo em vista os parâmetros do regimento do ProfEPT (IFES, 2016) e da tipologia das áreas definidas pela CAPES (2013).

A elaboração desse PE adotou a metodologia de sete fases proposta por Farias e Mendonça (2019), com algumas adaptações. Tais fases da elaboração do Programa de Mentoria de Novos Policiais encontram-se na Figura 3:

Figura 3 – Etapas metodológicas do Produto Educacional



Fonte: Adaptado pelo autor (2020) a partir de Farias e Mendonça (2019)

No capítulo específico do PE, cada uma dessas fases será descrita de forma aprofundada.

1.6 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Estruturalmente, o presente estudo é apresentado em oito capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e apêndices.

No primeiro capítulo, a formação policial é contextualizada para a apresentação do problema de pesquisa, dos objetivos, da justificativa e dos aspectos metodológicos.

O capítulo 2 inicia a discussão teórica deste estudo a partir do conceito de profissão policial, levantando-se uma discussão sobre a atividade policial: se ela pode ser considerada uma profissão e se estabelece as relações entre a profissão policial e o trabalho na concepção educativa deste conceito.

O capítulo 3 perpassa pelas discussões dos modelos de articulação entre teoria e prática, partindo-se do plano histórico, perpassando o conceito de práxis como paradigma dessa relação, para se chegar ao debate dessas categorias conceituais no âmbito do ensino.

O capítulo 4 aborda a formação policial em uma perspectiva diagnóstica, em que a formação é vista como reprodutora do modelo de policiamento institucionalizado, culminando

nas proposições de mudança dessa realidade. Também se abordam as relações entre teoria e prática no processo formativo.

O capítulo 5 traz o primeiro conjunto de achados relativos à fase 2 deste estudo e descreve como se desenvolve a gestão escolar do CFP. Ainda como resultado da análise documental, delimitam-se os projetos pedagógicos e currículo, demonstrando como cada um deles influencia o processo de articulação da teoria com a prática no CFP.

O capítulo 6 compreende os achados das entrevistas com os docentes. Nele, apresenta-se o resultado de três das quatro categorias de análise: as representações dos docentes sobre a profissão policial e de sua formação, a organização escolar e o processo de ensino do CFP. O conjunto desses achados possibilitou uma compreensão sistêmica do funcionamento do CFP.

O capítulo 7 discorre sobre os resultados das entrevistas dos docentes acerca da aplicação do ensino no CFP, última categoria da análise de conteúdo. Neste caso, a perspectiva foi de lupa, e buscou-se o aprofundamento das discussões de como os docentes envolvidos no CFP realizavam a articulação entre teoria e prática nas relações de ensino.

O capítulo 8 inicia-se com a discussão dos achados da pesquisa obtidos nas fases anteriores do estudo. A partir desses resultados, definiu-se como PE a elaboração de um Programa de Mentoria para Novos Policiais Rodoviários Federais. Ainda neste capítulo, cada etapa de elaboração do produto foi minuciosamente descrita, destacando-se a fase 5, em que o protótipo foi submetido à avaliação de uma banca de especialistas, e a fase 6, na qual as sugestões acatadas foram incorporadas ao PE.

Nas considerações finais, debatem-se os resultados alcançados pelo estudo à luz do objetivo geral. Nessa oportunidade, são apresentadas as limitações da pesquisa e sugestões para trabalhos futuros.

Por fim, de forma usual em trabalhos acadêmicos, seguiram-se as referências bibliográficas utilizadas ao longo da pesquisa e os anexos contendo o PE, os instrumentos utilizados nas entrevistas e o TCLE. No apêndice, encontram-se os pareceres dos avaliadores do PE.

2. UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA SOBRE PROFISSÃO POLICIAL

2.1 O QUE FAZ A POLÍCIA? CONTROVÉRSIAS SOBRE A PROFISSÃO POLICIAL

É motivo de intenso debate se a atividade policial constitui uma profissão em si mesma. Entretanto, a primeira dificuldade desse debate consiste em identificar quais os requisitos para que uma determinada atividade humana alcance o reconhecimento de uma profissão.

Hagen (2006) esclarece que existe grande controvérsia sobre a definição do termo profissão. A autora aponta que um critério bastante simples é o norte-americano, que distingue profissão como um ofício ao qual se possa filiar uma associação profissional, sendo as demais ocupações representadas por sindicato. Neste caso, profissão corresponderia a um conceito jurídico definido por uma norma (“as coisas como devem ser”). Ainda explorando o tema, uma profissão também pode ser definida do ponto de vista histórico-sociológico (“as coisas como são”). Nesse viés, Hagen (2006) colaciona três pensadores que se complementam: Becker, Hughes e Friedson.

Friedson (1988, apud HAGEN, 2006) esclarece que não existe nenhum traço empírico que permita definir uma profissão, sendo este resultado do reconhecimento como tal dado por determinado grupo ou pela sociedade em geral. Becker (1970, apud HAGEN, 2006) entende como traço fundamental da profissão a reivindicação do exercício exclusivo de um conhecimento considerado relevante pela sociedade, cujo exercício seria controlado por seus pares e cuja motivação seria em nome da ética e do altruísmo. Hughes (1994, apud HAGEN, 2006), por seu turno, explica que toda profissão implica uma permissão para realizar uma atividade específica de modo exclusivo (autorização) com descrição das condutas moral e intelectual adequadas de seus exercentes (mandato).

Enfeixando as definições, do ponto de vista histórico-sociológico, a profissão corresponde a um conhecimento específico praticado por um grupo limitado de pessoas com reconhecimento social para exercê-lo de forma exclusiva. A profissão, nessa hipótese, resulta da divisão social do trabalho, que Weber (2003), por sua vez, explica, afirmando que ela pode surgir como resposta às necessidades sociais, como resultado da interação social, como forma de controle da atividade mediante mecanismos de restrição ou como produto das relações de poder, de forma a legitimar a dominação do saber profissional. Entretanto, contrariando essa lógica, a polícia nasceu da

vontade do poder político de controlar em seu território o uso da força nas relações sociais internas (...), instituição essa encarregada de torná-la proscrita entre os outros. O movimento de especialização - no sentido de especialização dos empregos, de

critérios de recrutamento, de construção e de transmissão de um saber próprio - foi, como vimos, tardio e progressivo. (MONJARDET, 2002, p. 186).

Assim, uma vez que o nascimento da atividade policial foi uma decisão estatal ao invés de um processo de divisão social do trabalho, cabe indagar o que singulariza a atividade policial enquanto profissão, ou seja, qual seria o conteúdo distintivo do ofício policial?

Na busca por um elemento que sintetize o conteúdo do ofício policial, este pode ser delimitado pela discricionariedade ou pelo uso da força, ressaltando-se que existe uma corrente que acredita inexistir um elemento definidor do ofício policial e que, portanto, essa atividade policial careceria de conteúdo, assumindo um papel meramente instrumental. Apresentar-se-á cada uma dessas correntes.

No primeiro grupo, situam-se autores que identificam a atividade policial com a tomada de decisão ou discricionariedade (MUNIZ, 2001; GOLDSTEIN, 2003), uma vez que, em seu cotidiano, o policial enfrenta diversas situações de conflitualidade nas quais é necessário agir como mediador

Mostra-se, pois, indispensável o desenvolvimento da capacidade individual de tomada de decisão em situações voláteis e com um elevado grau de aleatoriedade. Ter iniciativa, criatividade e discernimento para lidar com a variabilidade das circunstâncias contingentes, dos imponderáveis e, sobretudo, das emergências na vida das pessoas é parte indissociável do trabalho policial rotineiro (MUNIZ, 2001, P. 186).

Por sua vez Bittner (2003), após anos de estudos das polícias estadunidenses, identificou que o ofício policial consistiria em atender um número ilimitado de situações que requeriam o uso da força, ou, pelo menos, a sua possibilidade. A par dessa evidência, o autor definiu o papel da polícia “como um mecanismo de distribuição de força coercitiva não negociável empregada de acordo com os preceitos de uma compreensão intuitiva das exigências da situação” (BITTNER, 2003, p. 138).

Contraopondo-se ao conceito de Bittner (2003), Monjardet (2002) explica a profissão policial a partir da metáfora do martelo. Tal qual o martelo se presta a diversos usos (quebrar obstáculos, fixar pregos, golpear pessoas), a polícia se caracterizaria por ser um instrumento, e, portanto, sua utilidade latente é servir de acordo com quem a maneja. Dessa forma, para esse autor, a polícia não traria consigo um conjunto de atividades que a caracterizaria enquanto profissão, tratando-se de uma profissão “vazia”.

Das correntes apresentadas, concorda-se com Muniz e Proença Júnior (2014), que sustentam a adequação do conceito de Bittner, por ter singularizado o ofício policial a partir da possibilidade do uso da força. Para esses autores, esse conceito tem, por mérito, a pacificação

dos debates anteriores que colocavam a polícia numa relação de tensão entre lei e ordem, além de abranger duas importantes dimensões empíricas: o que se espera que a polícia faça (viés legal) e o que ela, de fato, faz (viés histórico-sociológico).

Superado o debate do conteúdo do ofício policial, pode-se afirmar que essa atividade corresponde a uma profissão? Existem autores que fazem essa defesa. Retomando o conceito proposto por Hughes (1994 apud HAGEN, 2006), uma profissão precisa cumprir dois balizadores: a autorização e o mandato. Sendo assim, cumpre verificar se a atividade policial atende aos requisitos que a credenciam como profissão.

No Brasil, o ingresso nas forças policiais ocorre mediante concurso público, sendo constitucionalmente proibido o exercício de atividades paramilitares, ou seja, somente é considerada atividade policial aquela mantida pelo Estado, composta de integrantes nomeados após aprovação em concurso público para a provisão do direito coletivo à segurança pública. Entretanto, os policiais também correspondem a um grupo social que compartilha valores e interesses específicos. Assim, a atividade policial pode ser considerada uma profissão, tanto do ponto de vista sociológico como do legal.

Considera-se, ainda, a polícia como uma “profissão” pelos conhecimentos produzidos por este grupo ocupacional sobre o trabalho policial – **o conjunto de atividades atribuídas pelo Estado à organização policial para a aplicação da lei e a manutenção da ordem pública** –, como também os meios utilizados por este grupo ocupacional para validar o trabalho da polícia como “profissão”. (PONCIONI, 2003, p. 69 apud FRAGA, 2006, p. 3 - negrito nosso).

Uma vez que a atividade policial possui existência social e, especialmente, autorização estatal, faltaria perscrutar a existência do mandato. Para Muniz e Proença Jr. (2014), cabe às polícias “o mandato do uso da força com consentimento social, sob o império da Lei em uma *polity*” (MUNIZ; PROENÇA JR., 2014, p. 497). Assim, o conteúdo do ofício policial é o uso consentido da força, ou a sua possibilidade, conforme já explanado nesta seção.

Dessa forma, conclui-se que a polícia possui autorização – dada pelo Estado – e mandato – uso da força com consentimento social. Portanto, o ofício policial pode ser reconhecido como profissão por atender aos requisitos conceituais propostos por Hughes (1994, apud HAGEN, 2006).

Uma vez que a atividade policial possui os atributos que a definem como profissão, importa conhecer as inter-relações entre profissão policial e a categoria trabalho, na perspectiva educativa, bem como as repercussões dessa atividade na vida de seus integrantes no contexto das relações capitalistas de trabalho.

2.2 A PROFISSÃO POLICIAL E SUAS CONEXÕES COM A CATEGORIA TRABALHO

Para o debate sobre as condições do trabalho policial, traz-se a lume o conceito de condição trazido por Monjardet (2002). Para o autor, o ofício policial é uma condição imposta pela própria dimensão do trabalho que executa, semelhante à condição de um operário. A condição nada mais é do que um fato histórico o qual o sujeito, por condições macrosociais, teve que seguir, aproximando a realidade do policial à de qualquer proletariado, ou seja, é um “destino social imposto, que seu detentor não escolheu, e que a ele se impõe do exterior” (MONJARDET, 2002, p.194).

Para ilustrar o conceito de condição, cite-se a pesquisa organizada por Minayo, Souza e Constantino (2008, p. 71), realizada na PMRJ, a qual constatou a presença de um percentual elevado de soldados e cabos com baixa escolaridade, além de um perfil predominante de pretos e pardos com poucas perspectivas de trabalho, sendo este perfil sociodemográfico explicado pelo fato de a profissão de policial possibilitar “um mercado importante para jovens de cor de pele preta ou parda, pois lhes permite um emprego formal e ascensão profissional”.

Por sua vez, o conceito de condição da profissão policial aproxima Monjardet (2002) da abordagem de Antunes (1999) sobre as novas configurações do trabalho. Este último autor, seguindo uma abordagem marxista, propõe uma ampliação e atualização do conceito de trabalhador, cunhando a expressão “a classe-que-vive-do-trabalho”, para contemplar as novas configurações do trabalho surgidas na fase pós-industrial do capitalismo, incluindo nestas os prestadores de serviços de todas as matizes e, por conseguinte, aproximando os servidores públicos (categoria que alberga o trabalhador policial) do mundo do trabalho, os quais não tinham sido contemplados nos escritos de Marx.

Para Antunes (1999), existe um processo de metabolismo do capital que engendra novas configurações do trabalho submetidas à lógica do capitalismo pós-industrial. Nessa trajetória, o autor destaca o crescimento dos trabalhadores improdutivos – que, no conceito clássico marxista, diz respeito aos que não atuam diretamente na produção da mais-valia. O aumento considerável dos trabalhadores que atuam na área de serviços, boa parte oriunda da retração do trabalho fabril, rege-se pelas mesmas premissas do trabalhador produtivo na sua relação com o capital, e o resultado não é outro senão o de precarização e exploração da força do trabalho.

Aliás, quando se fala em trabalho, está-se diante de um termo polissêmico. Ciente desse imbróglio conceitual em torno do termo, adotou-se o conceito de trabalho em Saviani. Para o citado autor, alicerçado na abordagem histórico-dialética, trabalho é “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Sob as lentes conceituais de Saviani, retoma-se a discussão do trabalho do policial, marcado por algumas características, como constante exposição ao perigo, subtração do período de descanso noturno, exposição a fatores ambientais (sol, chuva, poeira), exigindo muito da condição física e mental desse trabalhador. Em outra ponta, a falta de condições de trabalho, os salários defasados, a estrutura fortemente hierarquizada, as constantes cobranças por desempenho e o assédio moral realizado por parcela das chefias compõem um conjunto de fatores que levam o profissional de segurança pública a figurar entre os mais propensos a doenças ocupacionais, como distúrbios do sono (ALCANFOR; COSTA, 2016), estresse, depressão e suicídio (MIRANDA; GUIMARÃES, 2016). Apesar de acidentes e agressões serem as principais causas de lesões e mortes nas classes trabalhadoras, esses fatores atuam de forma mais severa na população policial (SOUZA; MINAYO, 2005).

Em pesquisa qualitativa com 992 policiais militares de batalhões e grupamentos do Estado de São Paulo, chegou-se à conclusão de que

as peculiaridades do trabalho da Polícia Militar parecem favorecer diretamente o sofrimento e o envelhecimento desse segmento profissional e também propiciar o absenteísmo-doença. Existe a tensão do exercício, o risco da profissão, as jornadas irregulares, além do regime de disciplina e hierarquia. Esses fatores, ao longo do tempo, acarretam consequências na vida do policial, conforme evidenciado nas falas dos policiais que julgam sua atividade desgastante e nas quais o nível de estresse se faz presente. (BRAVO; BARBOSA; CALAMITA, 2016, p. 141).

Apesar de se referir às condições do trabalho do policial militar, dadas as similitudes com a atividade exercidas por outras corporações policiais, as conclusões servem de referencial para se entender as condições de trabalho do segmento policial como um todo. O quadro posto expõe a dura realidade dessa profissão que pode ser compreendida como uma versão estatal do trabalhador do setor de serviços, ou, na terminologia de Antunes, trata-se de mais uma categoria profissional que faz parte da classe-que-vive-do-trabalho.

Avançando no tema, existe uma imbricada relação entre o trabalho e a experiência. Nas sociedades primitivas, a cultura coletivista era transmitida entre as gerações por meio de processos educativos que se estabeleciam durante a própria atividade. Saviani (2007) esclarece que o trabalho desenvolvido na trajetória de vidas e seus aprendizados é quem faz o homem ser homem, distinguindo-o dos animais. Assim, trabalho e educação são realidades que se completam. Entretanto, o modo de produção capitalista concorreu para a separação entre trabalho e educação, criando-se a instituição escolar.

Tendo em vistas as discussões em torno do trabalho enquanto princípio educativo, adotar-se-á, nesta pesquisa, o conceito trazido por Sousa Júnior (2009, p. 1): “trabalho como princípio educativo entendemos a utilização da experiência do/no trabalho como fundamento

de uma proposta pedagógica”. É importante notar que o aprendizado no trabalho e pelo trabalho é o fator determinante para um ofício se inserir nas bases históricas do trabalho como princípio educativo.

Um primeiro ponto de análise é o processo educacional formativo do policial que, em virtude de sua importância para esta pesquisa, será debatido em subcapítulo próprio. Além da formação inicial, existe a experiência profissional como fonte de saber. Em análise da atividade do policial rodoviário federal, Moraes e Paula (2010) constataram que boa parte do modo de agir desse policial decorre em maior grau do conhecimento obtido na prática profissional, junto aos seus pares, do que nas atividades e prescrições recebidas nos cursos de formação.

Concordando que existe uma clara distância entre o prescrito nos cursos de formação e a prática policial, Florindo (2011, p. 180) destaca que “o bom desempenho [policial] está menos relacionado com a atuação de acordo com as normas burocráticas ou técnicas do que com as práticas valorizadas pela experiência prévia e pela tradição”. Ainda que não faça parte do escopo desta pesquisa, o conhecimento da cultura policial é apontado por autores como Monjardet (2002) e Oliveira Jr. (2007) como essencial para se compreender as práticas e modos de agir dos integrantes das forças policiais.

Portanto, é possível afirmar que a profissão policial possui entrelaçamento com o trabalho como princípio educativo, uma vez que os processos de aprendizagem desses profissionais decorrem da educação formativa, da experiência na atividade e da cultura policial. Entretanto, em virtude dos objetivos deste estudo, faz-se necessário maior aprofundamento teórico da “formação policial”, que será abordada em capítulo próprio.

3. A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Teoria e prática são dimensões do conhecimento que remontam à Grécia Antiga. Candau (2002) explica que a palavra grega para *teoria* expressava uma viagem aos lugares de sacrifício, daí a associação entre teoria e o ato de contemplar e refletir. Por sua vez, a prática deriva do grego “*práxis*” e traduzia-se numa ação intersubjetiva consciente (CANDAU, 2002).

Ainda à guisa de um conceito, a teoria pode ser definida como “o movimento do pensamento, do ato cognitivo para compreender determinado fenômeno que se expressa na realidade” (ASSIS; ROSADO, 2012, p. 204). Numa perspectiva crítica, Ramos (2007) explica que a dimensão teórica do conhecimento corresponde a um esquema que fraciona a realidade em partes homogêneas (temáticas). Segundo a autora, no momento em que “essas relações são ‘arrancadas’ de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento” (RAMOS, 2007, p. 22).

A dimensão prática, por sua vez, é frequentemente associada ao ato de agir e ao movimento, ou seja, é

uma ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (VÁSQUEZ, 1986, p. 213).

Articular é estabelecer uma relação entre objetos distintos. A articulação entre a teoria e a prática é uma discussão antiga da epistemologia. Dessa forma, enquanto Platão admitia ser possível a união entre teoria e prática no exercício da arte da política, para Aristóteles, essa integração não era possível. Esse dualismo soma-se a tantos outros que fazem parte da filosofia grega, cujo arquétipo principal é a dicotomia entre corpo e espírito (SANTOS, 2013).

A Revolução Francesa, no século XVIII, trouxe um novo progresso na relação teoria e prática. Se antes o pensamento teórico era basicamente filosófico e especulativo, as contribuições de Francis Bacon e Descartes permitiram uma ressignificação da teoria, agora mais próxima da experiência, ou seja, a teoria não seria mais interpretada como o saber pelo saber, mas a busca de um conhecimento que nascia da observação da natureza, permitindo a intervenção do homem com base no método científico (VÁSQUEZ, 1986). A principal novidade é que o método científico proporcionou à teoria “vinculação com o objeto pesquisado e, portanto, com a experiência, ou experimentação, na relação direta causa-efeito” (PEREIRA, 1990).

Dutra (2010) esclarece que a narrativa histórica sobre as interações entre teoria e prática culminou com o surgimento de duas concepções de ciência. A primeira delas, o positivismo, separa artificialmente teoria e prática, enquanto a ciência, sob a ótica marxista, concebe teoria e prática como realidades interligadas e indissociáveis.

Assim como aconteceu em outros ramos das ciências humanas, o conflito epistemológico entre teoria e prática refletiu-se nas relações entre educação e trabalho. Saviani (2007), em narrativa histórica, esclarece que o trabalho era uma prática comunitária e integrada ao ensino. No decorrer da História, houve a cisão da relação entre trabalho e educação, os quais passaram a existir de forma divorciada (SAVIANI, 2007). O surgimento da escola, aponta o autor, fez parte desse movimento de distanciamento dessas duas realidades. Por conseguinte, o saber científico e intelectual foi reservado à classe burguesa e dirigente, enquanto o ensino prático, voltado ao exercício de um ofício, foi desenhado para as classes subalternas (SAVIANI, 2007).

Na seara pedagógica, a articulação entre essas dimensões do saber tem sido debatida no âmbito da didática. Para Libâneo (1990), é inerente à atuação docente manejar elementos teóricos e práticos no processo de ensino. Ainda no campo didático, Candau (2002) compreende que essas dimensões epistemológicas podem se relacionar entre si de forma dicotômica e na forma de unidade. Na forma dicotômica, teoria e prática podem caminhar de forma isolada (visão dissociativa) ou numa relação de subordinação (visão associativa). A relação ideal é quando a teoria e a prática caminham de forma unitária, em uma relação de autonomia e dependência mútua intitulada práxis.

Corroborando Candau, Pereira (1990) explica que a práxis promove a articulação entre teoria e prática de forma harmônica. O autor reconhece que o termo práxis é empregado com diversos significados nas ciências humanas, sendo necessária sua distinção no campo da epistemologia. Para o citado autor, práxis é a síntese, o produto da relação entre teoria e prática e, portanto, característica que diferencia a relação que os homens e os animais têm com a natureza (PEREIRA, 1990). Tendo em vista o caráter polissêmico de tal termo, adotar-se-á, ao longo deste trabalho, o conceito de práxis “como coroamento da relação teoria/prática e como questão eminentemente humana” (PEREIRA, 1990, p. 70).

As pesquisas acadêmicas sobre a articulação entre teoria e prática demonstraram a controvérsia do tema na área educacional, sobretudo na formação de professores, como demonstram os trabalhos de Trevisan (2011), Lacerda e et al., (2012), Moreira e Maia (2016),

e nos processos de ensino-aprendizagem, como em Gomes et al., (2005) e Davis, Nunes e Nunes (2005), apenas para citar alguns.

Carvalho (2011) critica a saturação, por vezes abstrata e vazia, do debate sobre teoria e prática na formação profissional, sobretudo a docente. Para esse autor, o debate concretiza-se na elucidação da questão se determinado saber teórico (saber que) se relaciona com um dado saber operativo (saber fazer). Ele exemplifica o lado concreto desse debate, indagando se a teoria representada em uma obra escrita seria importante para ensinar um comediante em sua arte de fazer rir ou, em raciocínio inverso, se alguém se arriscaria a uma cirurgia com um médico que desconhece proposições teóricas sobre anatomia ou fisiologia.

Seguindo a diretriz proposta por Carvalho (2011), como objetivar a compreensão da articulação entre teoria e prática em um dado curso que é o problema desta pesquisa? Sugerem-se duas possibilidades complementares: perscrutando o currículo e as práticas docentes. Analisemos cada um desses elementos separadamente.

Um dos caminhos investigativos da dissintonia na relação entre teoria e prática de determinado campo profissional pode ser buscado no currículo formativo dessa profissão. O currículo não é uma realidade objetiva, mas fruto das interações e correlações entre os atores que participam do sistema educativo num dado momento histórico, culminando na prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000). Entretanto, não se resume apenas à prática pedagógica, mas a um conjunto de subsistemas de ordem administrativa, de supervisão, de criação intelectual, de produção de meios, etc. que compõem o contexto do sistema educativo (SACRISTÁN, 2000).

Dessa forma, o currículo compõe um sistema de convergência de forças entre suas partes constituintes, no qual algum grau de independência e, por vezes, conflitos gerados a partir de suas próprias contradições são verificados. Essa distribuição desigual de forças entre os subsistemas que atuam no currículo é o que permitirá um maior ou menor grau de autonomia docente em sua prática educativa (SACRISTÁN, 2000).

O outro elemento que nos permite visualizar as inter-relações entre teoria e prática é o fazer-docente. Ainda que se reconheça que as práticas pedagógicas possam influenciar e participar da construção do currículo, estas precisam ser consideradas de forma particular para se compreender a articulação entre teoria e prática de um dado curso. Pimenta et al. (2013) nos informam que a pedagogia tem o compromisso de ampliar os conhecimentos sobre a ação de educar nos seus diversos contextos (escola, sociedade). As práticas dos professores, por sua

vez, têm estreita relação com a didática, entendida como subárea da pedagogia que estuda o fenômeno do ensino como prática social. As práticas docentes podem revelar

elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA et al., 2013, p. 147).

Assim, a compreensão das práticas dos professores necessita de uma análise ecológica que contemple “como foco de análise a sala de aula nos seus nexos com os múltiplos contextos curriculares, o que pode possibilitar a compreensão da estrutura e da dinâmica do real” (PIMENTA et al., 2013, p. 150).

Dessa forma, lastreado no pensamento de Sacristán (2000) e Pimenta et al. (2013), pode-se afirmar que o currículo e as práticas dos professores são processos que se influenciam mutuamente e são reflexos do contexto escolar, social e histórico no qual estão inseridos. Por conseguinte, conhecer o currículo, as práticas docentes e as relações ecológicas (ou contextuais) são essenciais para se perscrutar a relação entre teoria e prática de qualquer curso, e foi esse o caminho adotado para as investigações realizadas no CFP e descritas nos capítulos subsequentes.

4. A FORMAÇÃO POLICIAL EM DEBATE

Neste capítulo, estabeleceram-se alguns debates teóricos sobre a formação policial. No primeiro deles, foram colacionados os argumentos que sustentam a inserção da formação policial na categoria de ensino profissional. Em seguida, discutiu-se como o modelo de policiamento adotado pela instituição policial projetou-se na formação dos futuros policiais. Por fim, foram elencadas as principais contribuições propositivas para o aperfeiçoamento da formação policial.

4.1 DISCUSSÕES NECESSÁRIAS SOBRE A FORMAÇÃO POLICIAL

A formação policial é um processo educativo com dupla finalidade: transmitir um conjunto de técnicas que habilitarão o aluno ao exercício da profissão (MUNIZ, 2001) e atuar como elemento de formação da identidade policial (PONCIONI, 2005), o que motivou Monjardet (2002) a denominá-los de aspectos formal e informal do processo formativo.

A formação para uma profissão se alicerça no saber profissional, que é o resultado da relação entre o saber teórico e o saber prático, influenciando e sendo influenciado pela cultura. Segundo Ramos (2014, p. 110), existe uma disputa entre aspectos cognitivos e pragmáticos que formam o saber profissional, evidenciando “um processo de transformação prática do conhecimento científico em que os critérios de coerência e eficácia assumem uma tensa relação mediada pela experiência e pela reflexividade profissional visando a resultados concretos.”

O ensino profissional é aquele voltado à formação do aluno para o mundo do trabalho, especificamente para uma profissão. Segundo Ramos (2014), a profissão não pode ser reduzida ao saber profissional decorrente de uma formação superior. Conforme a autora, ainda que de forma mais limitada, a formação de nível médio permite uma aplicação do saber científico na atividade laboral, o que credencia a formação dos trabalhadores desse nível escolar como profissionalizante.

Lastreado nesse pensamento, os cursos de formação policial podem ser considerados profissionalizantes, ainda que possuam diferenças de currículos e propósitos em relação aos cursos profissionalizantes de nível médio e superior, já que a formação policial se situaria no âmbito das relações educativas realizadas em espaços não formais (TRILLA, 2008).

Aprofundando o objetivo oficial de profissionalização, Poncioni (2005) aponta a formação como uma etapa importante da construção da identidade do policial, em que crenças

e valores serão transmitidos por meio das técnicas e saberes, em um verdadeiro processo de socialização do novo membro na instituição.

Nessa linha crítica, Morais e Paula (2010) apresentam as instituições policiais como herméticas e propositalmente divorciadas dos anseios da sociedade. Assim, o processo formativo se caracterizaria por ser um instrumento de controle social, em que, por meio da “desqualificação da singularidade do indivíduo, se alcança um todo uniforme, capaz de atender aos padrões performáticos e de comportamento estabelecidos pela organização” (MORAIS; PAULA, 2010, p. 638).

Alguns autores apontam um vínculo de influência direta e recíproca entre o modelo de policiamento de cada entidade e a sua formação. Em pesquisa sobre o tema, Poncioni (2007) identificou duas matrizes básicas que orientam as práticas policiais: a burocrático-militar, em que prevalecem os processos formais, e o de aplicação da lei, que prioriza a ordem legal em detrimento do efetivo apaziguamento social. Esses elementos unem-se para formar o “modelo policial profissional”, cuja lógica é uma atuação focada no cumprimento da lei, de caráter impessoal, no agir por demanda (“notificação”) e sob protocolos prévios de atuação e com atuação unificada de seus membros. As práticas policiais abusivas seriam, portanto, fruto da réplica no processo de formação do modelo de policiamento incorporado historicamente pelas instituições.

Outro autor que identificou uma correspondência entre o modelo de segurança e a formação foi Lima (2007). Para esse autor, o paradigma de segurança pública nacional, influenciado pela cultura de origem militar e pelo sistema processual brasileiro, forjou um modelo policial de atuação eminentemente no combate ao crime – exterminando o inimigo ou punindo os transgressores – ao invés de mediação e derrogação de conflitos, como esperado em uma sociedade democrática. Por conseguinte, esse modelo de segurança pública também estruturou uma formação policial sob o viés do combate ao crime. O resultado é um processo formativo no qual o método se sobrepõe ao currículo, alicerçada fortemente na padronização de procedimentos (“modelo de treinamento”), e, por outro lado, é despido de reflexões para atuação em situações complexas inerentes a uma sociedade democrática e plural.

Conforme abordado no capítulo introdutório, outra temática importante abordada por alguns autores é a existência de um divórcio entre a formação inicial e a realidade da profissão policial. Muniz (2001) identificou uma insatisfação entre jovens policiais militares do Rio de Janeiro por terem recebido um ensino formativo baseado no protocolo militar e inadequado para o cotidiano da profissão. Monjardet (2002) mencionou uma pesquisa realizada na França em que dois terços dos policiais consideraram a formação inicial inadequada para atender às

demandas profissionais e concluiu que a complexidade das inter-relações do trabalho policial encontra dificuldades para ser reproduzido no ambiente de formação (MONJARDET, 2002).

A despeito de críticas à formação policial, Balestreri (1998) reconhece que a mudança nas práticas formativas ainda é o melhor e mais imediato instrumento à disposição dos gestores de segurança pública para promover mudanças nas práticas profissionais dos operadores desse setor. No processo formativo dos novos policiais, o docente exerce relevante contribuição por mediar a relação do aluno com o ambiente e a cultura policial. Balestreri (1998, s.p.) advoga a importância do cuidado na formação dos professores que atuam na formação policial. Para o citado autor,

um bom currículo e professores habilitados não apenas nos conhecimentos técnicos, mas igualmente nas artes didáticas e no relacionamento interpessoal, são fundamentais para a geração de policiais que atuem com base na lei e na ordem hierárquica, mas também na autonomia moral e intelectual.

Muniz (2001) identificou três correntes com propostas distintas para a reforma do ensino policial: a primeira propõe a entrega de todo o processo de formação às universidades; a segunda defende um modelo híbrido com atuação da universidade em conjunto com as instituições policiais; o último grupo defende a exclusividade das organizações policiais na condução dessa reformulação.

Outro debate interessante trazido por Muniz (2001) diz respeito ao mapeamento dos modelos de currículo adotados pelas academias de polícia, os quais foram tipificados pela autora em cinco categorias: a) perspectiva instrumental ou de técnicas; b) perspectiva administrativa ou gerencial; c) perspectiva operacional ou de performance; d) perspectiva humanista e reflexiva; e) perspectiva normativo-legal. Para a autora, qualquer que seja o caminho adotado para a reforma da formação policial (modelo e currículo), este deve ser fruto de ampla discussão com os diversos segmentos da sociedade (MUNIZ, 2001).

Em diagnóstico sobre a formação policial no Brasil, Poncioni (2007) aponta quatro grandes “gargalos”: o primeiro diz respeito ao currículo voltado à reprodução do modelo policial legalista, de combate ao crime, e à manutenção da ordem pública e débil em temáticas de mediação de conflitos e práticas de polícia comunitária; o segundo refere-se à ausência de reflexão sobre as práticas dos cursos de formação, ocasionando replicações de métodos e currículos dos cursos anteriores; o terceiro entrave corresponde ao incipiente apoio estrutural das academias (biblioteca, salas, equipamentos adequados); por fim, a composição do corpo docente e da equipe de apoio, compostos por profissionais práticos (sem formação docente),

em sua maioria, retirados dos quadros da própria instituição e sem dedicação exclusiva à atividade de ensino, comprometendo, assim, a formação do ponto de vista pedagógico.

Com vistas à adoção de um novo modelo de formação policial voltada para práticas humanistas, Poncioni (2007) sugere maiores investimentos na estrutura dos centros de formação, rediscussão sobre o modelo policial profissional a ser adotado, alinhamento ao Plano Nacional de Segurança Pública, interdisciplinaridade como eixo principal e integração do ensino policial civil ao militar.

Ainda no enfoque propositivo, Pereira e Policarpo Júnior (2012) defendem que as mudanças na formação devem ir além das mudanças curriculares e das técnicas empregadas, contemplando espaços de reflexão, a partir das próprias práticas da instituição, com a finalidade de romper paradigmas da atuação policial.

Buscando identificar práticas relevantes para a mudança na formação policial, Poncioni (2007) aponta iniciativas como a criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) no âmbito do Ministério da Justiça como medida promissora para a superação dos modelos militar-burocrático e legalista. A SENASP possui a responsabilidade pela indução de políticas e apoio técnico no tema segurança pública das unidades da federal. Dentre as diversas medidas tomadas, merece destaque a criação da Matriz Curricular Nacional (MCN), cuja primeira versão surgiu no ano de 2003.

A MCN nasceu com a pretensão de ser um instrumento norteador da formação das polícias no Brasil, sob princípios que respeitem os direitos e as garantias fundamentais dos cidadãos. A MCN, em sua versão atual de 2014, sintetizou o trabalho científico de diversos profissionais que discutiram e apresentaram propostas para a reformulação dos cursos de formação policial por meio de uma

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

Para alcançar esse resultado, a MCN (BRASIL, 2014) preconizou como diretriz para a formação policial a articulação entre teoria e prática por meio da utilização de metodologias com vistas a um ensino que permita ao policial agir com criticidade e reflexividade no seu ofício.

Considerando que os especialistas que redigiram a atual versão da MCN propuseram como eixo pedagógico importante da formação policial a articulação entre teoria e prática, torna-se relevante aprofundar essa discussão.

4.2 UM DEBATE SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO POLICIAL

Conforme identificado por Ramos (2014), existe uma tensa relação entre teoria e prática no ensino profissional. Alguns autores também identificaram essa dicotomia apontada pela autora entre as dimensões teórica e prática presente na formação policial, especialmente a formação do policial militar. Segundo tais autores, a natureza e os rituais específicos dos militares, preservados sob rígida hierarquia, promovem um divórcio entre o que se aprende na academia e a realidade da atividade policial (ESPÍRITO SANTO, 2014; FRANÇA; GOMES, 2015; BRUNETTA, 2015).

Entretanto, Monjardet (2002), em estudo sobre a profissão policial a partir da realidade francesa, explica que o divórcio entre teoria e prática formativa acontece por existirem dois modelos formativos nas instituições policiais. O autor identificou a existência de dois grupos de saberes que moldam a atividade policial: o primeiro grupo corresponde ao saber arte, no qual são valorizados os atributos pessoais para o desempenho da profissão (exemplos: bom-senso, iniciativa, bravura, etc.) combinado com o tempo de serviço (saber empírico); o segundo grupo corresponde ao saber técnico – neste se sobressai o policial que conhece e sabe aplicar as regras e técnicas determinadas pela corporação.

Fazendo um reducionismo didático, Monjardet (2002) identificou em seus estudos a existência da dicotomia entre saber prático e teórico na atividade policial. Assim, a prevalência de uma dimensão (teórica ou prática) realiza a modelagem da seleção e formação dos futuros policiais. Dessa forma, se a organização prima pelos atributos pessoais, prevalecerá um modelo de seleção que privilegiará os atributos pessoais “ideais” do futuro policial, e a formação se voltará para aspectos práticos da atividade. Por sua vez, se a instituição policial primar pelo saber teórico, a seleção privilegiará os aspectos intelectuais do candidato, e a formação dele buscará ser a mais abrangente e exauriente possível (MONJARDET, 2002).

Entretanto, a realidade da polícia francesa corresponderia aos modelos de formação das instituições brasileiras? Em tentativa de responder a essa pergunta, retorna-se à análise das propostas da Matriz Curricular Nacional (MCN) da SENASP. A MCN propõe um modelo de formação para as polícias brasileiras que harmonize as dimensões teórica e prática. Dessa forma,

as ações formativas devem estar coerentes e sintonizadas com a realidade. Isso implica a seleção estratégica e consciente, por parte do professor, de conteúdos estreitamente relacionados com as situações reais ou simuladas, extraídas da prática profissional, ou seja, a transformação de uma teoria e uma prática de referência em uma teoria e prática significativas. (BRASIL, 2014, p. 56).

Conforme visto, a proposta de prática formativa da MCN busca corrigir os desníveis entre os modelos de formação identificados por Monjardet, nos quais uma das dimensões cognitivas se sobressai à outra, propondo um modelo que articule teoria e prática de forma significativa. Entretanto, sabendo que os processos de ensino-aprendizagem possuem um contexto que envolve atores diversos, a MCN apresenta uma diretriz um tanto tímida. Ao invés de propor um modelo de formação cujo desenho privilegiasse a relação harmoniosa entre o saber teórico e o prático, envolvendo os diversos atores que atuam no processo de formação, a MCN imputou exclusivamente ao professor a responsabilidade por uma articulação significativa entre esses dois elementos.

Dentre as propostas de articulação entre teoria e prática na formação policial, destaca-se a do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) de construção de um processo formativo alicerçado em “um trajeto pedagógico que contemple o diálogo reflexivo entre as dimensões teóricas e práticas do ofício de polícia materializado pela combinação de conteúdos teóricos, com estratégias, táticas e estágios orientados” (FBSP, 2013, p. 60). Assim, esse estudo sugere a necessidade de um constante diálogo, desde o planejamento do curso, passando pelas práticas de ensino formativo em sala de aula e culminando com estágios vivenciais da prática, ou seja, o estudo em tela preconiza a adoção de uma articulação de unidade entre teoria e prática, conforme tipologia presente em Candau (2002).

Por fim, cumpre revisitar alguns pontos desta pesquisa. Conforme visto, a profissão policial possui como marca singular o uso da força ou a sua possibilidade para mediar conflitos que surgem nas relações sociais e que envolvem valores caros para qualquer pessoa, como vida, integridade física, liberdade e segurança. O conteúdo da profissão policial, portanto, demonstra a importância de profissionais bem formados para agir segundo parâmetros democráticos.

É, portanto, relevante encontrar um caminho formativo cuja proposta curricular, na ampla concepção de Sacristán (2002), em conjunto com as práticas pedagógicas, concorra para uma articulação entre teoria e prática que vá ao encontro da complexidade requerida da profissão policial. Nisso reside o grande desafio da formação de qualquer policial.

5. O PROJETO PEDAGÓGICO-CURRICULAR DOS CFPs 2014 A 2016

Este capítulo traz os resultados da segunda etapa deste estudo, cujo objetivo foi investigar o projeto pedagógico-curricular do CFP a partir da coleta de dados em diversos documentos e realização de entrevistas com dois gestores.

O PPC é o documento que reúne as concepções educacionais de determinado curso em sua dimensão político-pedagógica e operacional. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470), é pedagógico “porque formula objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando porque e como se ensina e, sobretudo orientando o trabalho educativo (...)”. A dimensão curricular, por sua vez, corresponde aos aspectos palpáveis e operacionais da proposta pedagógica e materializa-se na explicitação de objetivos, diretrizes e meios de ação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). A operacionalização do PPC depende da estrutura administrativa que o abriga e dá-lhe suporte.

Os documentos selecionados para a análise documental realizada encontram-se no Quadro 1. Inicialmente, são apresentados os dados gerais e como funciona a gestão escolar do CFP. Na sequência, por razões didáticas, os achados sobre a proposta pedagógico-curricular são apresentados em seus elementos constituintes de forma separada.

5.1 A GESTÃO ESCOLAR DO CFP

Os resultados obtidos evidenciaram que a atual concepção pedagógica dos cursos de formação da instituição faz parte de um contexto maior, que é a estrutura administrativa da ANPRF. Em 2014, a PRF realizou uma transição no modelo de formação, de centros regionais para o curso unificado em um único centro de ensino.

Os documentos analisados revelaram que, desde a inauguração da ANPRF, foram realizados quatro CFPs no formato unificado. Os primeiros três cursos de formação – realizados nos anos de 2014, 2015 e 2016 – advieram do concurso iniciado no ano de 2013 por meio do Edital nº 01/13 (DPRF, 2013b). Um novo concurso público foi iniciado no ano de 2018 e finalizado em dezembro de 2019 – este último curso, porém, não será tratado neste texto por não fazer parte do recorte temporal desta pesquisa.

A partir da análise documental, foi possível sintetizar dados que demonstraram o tamanho de cada curso – estratificado pelo número de alunos e professores envolvidos – na forma da Tabela 1:

Tabela 1 - Dados gerais dos CFPs de 2014 a 2016.

CFP	Período	Duração (dias)	Total de formados	Total de docentes	Relação Aluno/Docente
2014	19/02 a 23/05/14	93	1.226	375	3,26
2015	15/06 a 25/09/15	102	124	85	1,45
2016	16/02 a 25/05/16	94	803	357	2,24

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Dos dados levantados, constata-se que os CFPs de 2014 e 2016 possuem bastante similaridade em termos de total de alunos, professores e tempo de duração. O curso de 2015 foi marcado por um baixo número de alunos (124) e, conseqüentemente, de docentes (85 no total). Segundo o Projeto Básico CFP 2015 (DPRF, 2015a), esse curso foi promovido para atendimento de determinação judicial e chamamento de excedentes para ocupar vagas não preenchidas do CFP 2014, sendo estes os motivos identificados para o baixo número de alunos.

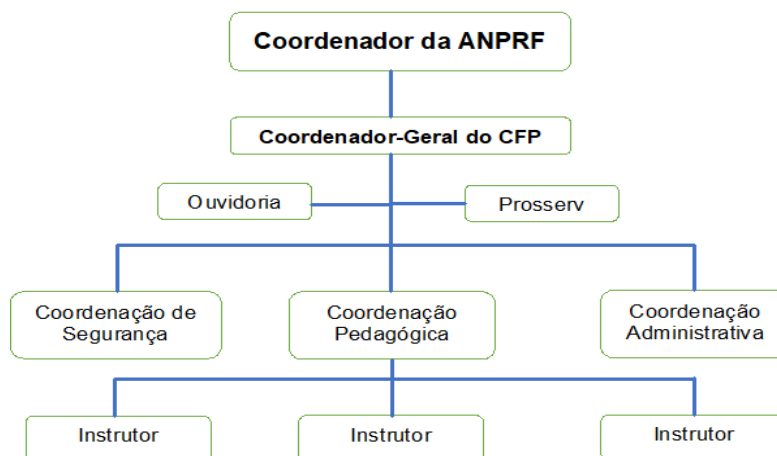
A análise documental também permitiu a investigação da gestão escolar dos cursos de formação da PRF. Para esse propósito, acrescentou-se a análise da Instrução Normativa nº 04 (DPRF, 2010), que regulamentava as atividades de ensino da PRF à época. A partir do conjunto de documentos selecionados, evidenciou-se que a gestão educacional da PRF compreendeu duas estruturas distintas: uma permanente, responsável pelas ações continuadas de ensino da instituição, e outra sazonal, destinada à realização do CFP (DPRF 2010, DPRF 2013a, DPRF 2015a, DPRF 2016a).

A primeira estrutura de gestão escolar é constituída pelas áreas da ANPRF que cuidam permanentemente do planejamento e da execução das ações de ensino da instituição como um todo. Na qualidade de instituição de segurança pública, a PRF mantém um calendário anual de capacitações voltadas à atualização, aprimoramento e qualificação do seu quadro de policiais e demais servidores. Assim, a existência da ANPRF não está atrelada à previsão de realização de um CFP.

A segunda estrutura administrativa foi criada para cuidar de cada CFP realizado, sempre dependente da autorização em função da abertura de um concurso público para ingresso no cargo de policial. Dessa forma, a cada liberação de vagas de um concurso, surgia uma estrutura de gestão escolar provisória e vinculada ao curso de formação que a originou. Essa estrutura corresponde ao deslocamento de servidores e equipamentos de todas as unidades da PRF do país para a ANPRF, a fim de dar andamento ao CFP. Uma vez encerrada a formação dos candidatos, essa estrutura era desfeita, e os equipamentos e os atores envolvidos (docentes,

coordenadores, equipe de apoio e gestores) retornavam às suas unidades de origem (DPRF 2010, DPRF 2013a, DPRF 2015a, DPRF 2016a). A estrutura de gestão escolar dos CFPs é sintetizada na Figura 4:

Figura 4 - Estrutura da Gestão Escolar dos CFPs de 2014 a 2016



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Conforme a Figura 4, verifica-se que a gestão escolar de um CFP é dividida em três grandes ramificações denominadas coordenações: a primeira (e mais importante) é responsável pelas atividades de ensino-aprendizagem do curso (pedagógica); a segunda cuida de salvaguardar a integridade física dos atores durante as instruções, muitas das quais com elevado risco de acidentes (segurança); por último, existe uma área-meio responsável pela gestão dos processos (coordenação administrativa) (DPRF 2010, DPRF 2013a, DPRF 2015a, DPRF 2016a). Nessa estrutura, duas áreas são diretamente ligadas ao coordenador-geral do CFP: a ouvidoria, responsável por receber e dar encaminhamento às demandas de alunos e docentes, e o Prosserv, responsável pelos cuidados e atendimento de saúde dos participantes do curso (DPRF 2010, DPRF 2013a, DPRF 2015a, DPRF 2016a).

Toda a estrutura descrita anteriormente subordina-se administrativamente ao coordenador-geral do CFP, que é o maior nível hierárquico dentro do curso. O Coordenador-Geral do CFP, por sua vez, é subordinado e reporta-se diretamente ao coordenador-geral da ANPRF, o qual é um gestor permanente e responsável também por outras atribuições do ensino desvinculadas do CFP.

Da análise da estrutura administrativa do curso de formação da PRF, constata-se a adoção do modelo denominado departamentalização matricial. Nessa configuração organizacional, existe uma junção da departamentalização por especialidades ou por funções com a gestão por projetos (NUNES et al., 2018). Gandolfi (2011) identifica a matricialidade

com a possibilidade de reunir equipes multidisciplinares em torno de projetos, o que, de fato, ocorre num curso de formação da PRF: policiais de todas as partes do Brasil são temporariamente deslocados de suas atividades para trabalhar no projeto de formação de novos policiais.

Assim, em virtude da sazonalidade dos cursos de formação da instituição e da necessidade de reunir equipes multifuncionais, com a necessidade de agregar profissionais de diversas regiões, a ANPRF adota um modelo de gestão escolar adequado e moderno para mediar processos de ensino, os quais são marcados pela horizontalidade e multidisciplinaridade dos atores envolvidos.

Uma vez esmiuçada a proposta da gestão, resta a análise da formação da PRF da perspectiva da proposta pedagógica, completando, assim, o quadro dos aspectos relevantes do processo de formação a partir de fontes oficiais (documentos e gestores).

5.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS CFPs DE 2014 A 2016

Os projetos pedagógicos dos cursos de 2014 (repetidos em 2015) e os de 2016 mostraram-se bastante distintos. O projeto pedagógico para o CFP 2014 está inserido em um documento denominado Projeto Básico do CFP 2014 (DPRF, 2013a). A leitura desse documento evidenciou um conteúdo eminentemente voltado para os aspectos gerenciais e operacionais do curso. Em relação à proposta pedagógica, o citado programa foi bastante restrito em termos de conteúdo, não sendo possível estabelecer a linha dorsal teórica adotada. Mesmo diante dessas limitações, foi possível identificar algumas diretrizes definidas para o CFP 2014:

- a) Alinhamento com a Matriz Curricular Nacional (MCN) da SENASP;
- b) Formação holística, de respeito aos Direitos Humanos e cidadãos do policial;
- c) Desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para desempenho das atribuições do cargo;
- d) Desenvolvimento de valores, como liderança, iniciativa, espírito de equipe, disciplina, responsabilidade e comprometimento.

O projeto básico da edição do CFP de 2015 trouxe poucas alterações em relação ao documento anterior, repetindo, inclusive, as diretrizes pedagógicas citadas. Entretanto, identificou-se uma novidade: enquanto, no projeto do CFP 2014, a pedagogia das competências era implicitamente identificada, neste documento, houve a explicitação desta corrente

pedagógica como linha dorsal orientadora do CFP. Outro dado relevante do Projeto Básico CFP 2015 foi a definição das competências necessárias ao futuro policial rodoviário separadas em conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos – conhecido também pelo acrônimo C.H.A.

A partir do ano de 2016, a proposta pedagógica dos cursos de formação da ANPRF ganhou maior densidade e clareza. O primeiro documento a trazer essa importante mudança foi o Projeto Básico do Workshop de Nivelamento para o CFP 2016 (DPRF, 2016a). Nesse documento, a ANPRF adotou o Projeto Político do Curso de Formação de Instrutores (PPC/CFI), realizado em 2015, como documento pedagógico norteador dos demais cursos da instituição (DPRF, 2015c). Em virtude dessa decisão, o referido documento foi selecionado para análise, ainda que não estivesse diretamente relacionado a algum CFP.

Após minuciosa leitura e análise do PPC/CFI, constatou-se um significativo avanço em relação ao projeto pedagógico dos CFPs 2014 e 2015. Diferentemente do que ocorreu nos CFPs anteriores, o projeto pedagógico exposto no PPC/CFI apontou as correntes educacionais e pedagógicas a serem seguidas em todas as ações de formação e capacitação da instituição.

Preliminarmente, destaca-se o reconhecimento da instituição de que o caminho pedagógico escolhido foi uma opção dentre tantas outras possíveis e igualmente válidas. Assim, a ANPRF adotou uma postura coerente com o que se espera da aprendizagem: um processo social e em constante construção. Assim, a linha pedagógica que fundamenta o PPC/CFI foi escolhida

não por acreditar ser a única, ou uma irrepreensível resposta aos questionamentos até agora mencionados, mas antes porque nela está uma consciência planetária, esperançosa, incerta, humana, limitada, com seus saberes pertinentes, com sua noosfera única em tempos de crise e mudança: a abordagem transdisciplinar da educação de Edgar Morin, a propagação dos ideais da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, e o ensino por competências de Philippe Perrenoud (DPRF, 2015a, s.p.).

No trecho citado, é possível extrair os autores que compõem o alicerce pedagógico da instituição: Edgar Morin, Paulo Freire e Philippe Perrenoud. Para o alcance do objetivo da pesquisa, era importante identificar o papel atribuído a cada autor para a construção do modelo pedagógico da PRF explicitado naquele documento.

Inicialmente, o PPC/CFI descreve que a proposta de ensino da instituição partilha das ideias do filósofo francês Edgar Morin. Por conseguinte, o pensamento complexo é tomado como paradigma da cognoscidade moderna, não podendo ser desprezado na docência policial. O PPC/CFI afirma que a complexidade, nesse cenário, é marcada por incertezas, exigindo do aluno uma capacidade de agir, de forma criadora, sistêmica e dialética. Dessa forma, o

documento conchama os futuros docentes da PRF à busca pelo conhecimento não linear e transdisciplinar (DPRF, 2015c).

Na construção da teia pedagógica do ensino da PRF, as contribuições de Paulo Freire circunscrevem-se, especialmente, na obra “Pedagogia da Autonomia”. No PPC/CFI, afirma-se a horizontalidade na relação entre o docente e o aluno e a visão do homem como ser inacabado. Portanto, a PRF estabelece que as relações de aprendizagem devem ser marcadas pela dialogicidade, pelo reconhecimento dos saberes do aluno, pela ética e pela curiosidade crítica (DPRF, 2015c).

Por derradeiro, Philippe Perrenoud contribui com o aporte teórico da pedagogia das competências. O PPC/CFI reconhece que a formação dos instrutores da organização está inerentemente ligada ao ensino por competência, definido “como a capacidade de resolver problemas, através da mobilização de conhecimentos pertinentes” (DPRF, 2015a, s.p.).

De fato, nos demais documentos analisados, fica evidenciada a adoção da pedagogia das competências como espinha dorsal pedagógica, inclusive, dos cursos anteriores a 2016 (2014 e 2015). Essa constatação é fartamente observada nos planos de aula, de disciplina e nos relatórios de conclusão dos componentes curriculares: todos são desenvolvidos para a mobilização de competências em três campos distintos (conhecimentos, habilidades e atitudes).

É importante ressaltar que a pedagogia das competências, longe de ser uma unanimidade, é motivo de intensos debates na seara educacional. Especificamente no campo da educação profissional e tecnológica, Para Ramos (2003), a pedagogia das competências é baseada no construtivismo piagetiano e concebe a aprendizagem como processo individual e apartado da sociedade. Outra crítica da autora diz respeito à identificação da pedagogia das competências à lógica Taylorista-fordista, reduzindo o processo educativo à modelagem do homem para satisfação das demandas de mão de obra capitalista (RAMOS, 2003). Por último, no aspecto ético-político, a autora entende que a pedagogia das competências promoveria a despoltização do indivíduo, que passa a se ocupar pela incessante busca por sua empregabilidade (RAMOS, 2003).

Atenuando tais críticas, viu-se que a profissão policial é marcada pela constante resolução de problemas não homogêneos (BITTNER, 2003). A adoção das competências como instrumento racional para mediar as relações de ensino-aprendizagem em curso de formação de policiais demonstra uma possibilidade alinhada a atividades que demandam “ensinar para fazer”. A profissão policial é alicerçada em construção de saberes voltados para a ação, materializados na execução repetitiva de exercícios mecânicos, a exemplo da condução de viaturas, manuseio de armas de fogo e adoção de protocolos de atendimento de acidentados.

Além disso, uma norma federal (em vigor à época) endossava o ensino por competência ao determinar que as ações de capacitação do serviço público federal teriam como finalidade o desenvolvimento de competências institucionais e individuais (BRASIL, 2006).

Por fim, chega-se ao debate se a proposta pedagógica do CFP facilitaria um projeto de ensino que articule teoria e prática adequadamente à realidade. Nesse sentido, as diretrizes orientadoras da Senasp são trazidas para um ensino formativo policial moderno. A MCN (BRASIL, 2014) preconiza como princípios didático-pedagógicos de uma formação policial adequada: a) a valorização do conhecimento anterior do aluno, b) universalidade, c) interdisciplinaridade, transversalidade e reconstrução democrática dos saberes. As bases pedagógicas do curso baseadas na complexidade e na visão holística do homem e do mundo, de Edgar Morin, na horizontalidade e na valorização do conhecimento do aluno, de Paulo Freire, e na mobilização de saberes para a construção de competências heterogêneas, de Philippe Perrenoud, atendem aos princípios explicitados na MCN. Dessa forma, no plano formal, o projeto pedagógico do CFP é potencialmente adequado para propiciar uma formação articuladora da teoria com a prática para a transformação da realidade.

5.3 A PROPOSTA CURRICULAR DOS CFPs DE 2014 A 2016

Uma vez delineados os fundamentos teórico-pedagógicos do CFP, a análise debruçou-se sobre o currículo do CFP. A partir dos projetos-básicos de 2014 e 2015, foi possível conhecer o currículo do CFP da instituição (DPRF 2013a, DPRF 2015a). Esse currículo é composto por um conjunto de 34 componentes curriculares distribuídos em 05 blocos temáticos do conhecimento, descritos no Quadro 4:

Quadro 4 – Componentes Curriculares dos CFPs de 2014 a 2015

Bloco Temático	Componentes Curriculares	Carga horária	% Carga horária
Disciplinas das Práticas da Atividade Policial	16	313,5	55%
Disciplinas dos Conhecimentos Específicos do Policial	06	145,5	25,5%
Disciplinas das Ciências Humanas da Atividade Policial	04	55,5	9,7%
Disciplinas dos Conhecimentos Gerais do Policial	06	45	8%
Palestras com ênfase na Atividade Policial	02	10,5	1,8%
TOTAL	34	570 horas	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O currículo do CFP 2016 aparece apenas no relatório final do curso. A carga horária é praticamente idêntica aos CFPs anteriores, havendo apenas a exclusão das palestras e a fusão de dois componentes, reduzindo o total de disciplinas para 31. Em virtude de essas diferenças não serem substantivas, far-se-ão as considerações sobre o currículo dos CFP 2014 a 2016 sem distinção.

De início, o Quadro 4 apresenta a carga horária total do CFP, que corresponde a 570 horas de atividades educacionais. Apenas para fins comparativos, a Resolução CNE/CES nº 01/07 (BRASIL, 2007) estabeleceu em 360 horas a carga horária mínima para um curso de especialização *lato sensu*. Por conseguinte, o CFP da PRF ultrapassa bastante a carga horária mínima de uma especialização dessa natureza. Fazendo um cálculo a partir dos CFPs do período (Tabela 1), chega-se à duração média de 95 dias.

Ainda conforme Quadro 4, verifica-se que o currículo do CFP está dividido em 5 blocos temáticos. Inicialmente, constata-se a proeminência dos componentes curriculares do bloco temático denominado “Disciplinas das Práticas da Atividade Policial”, totalizando 55% da carga horária total do curso. Nesse bloco, estão os componentes curriculares diretamente vinculados às atividades do policial rodoviário federal, como armamento e tiro, prática de tiro, diversos tipos de fiscalização (ambiental, de peso e dimensões e de produtos perigosos), técnicas de abordagem e técnicas de defesa policial (DPRF 2013a, DPRF 2015a).

O segundo bloco temático, denominado “disciplinas dos conhecimentos específicos do policial”, corresponde a 25,5% da carga horária do curso e é integrado por componentes curriculares de apoio às atribuições policiais, a exemplo de Aspectos Legais dos Procedimentos Policiais, Atendimento em Primeiros Socorros, Enfrentamento ao Tráfico de Drogas e Atendimento de Acidentes (DPRF 2013a, DPRF 2015a).

A terceira classificação, “Disciplinas das Ciências Humanas da Atividade Policial”, alcança 9,7% da carga horária e contempla componentes curriculares de natureza propedêutica necessários à formação policial, como relações humanas, direitos humanos e ética (DPRF 2013a, DPRF 2015a).

O penúltimo bloco temático do currículo do CFP agrega componentes curriculares que subsidiam e auxiliam a consecução da atividade policial, como redação técnica policial, gestão estratégica e inteligência policial, totalizando 8% da carga horária do curso. Por fim, o último é composto por palestras, com diversos temas da atividade policial, e ocupa 1,8% da carga horária total do curso (DPRF 2013a, DPRF 2015a).

O que se pode concluir pela distribuição da carga horária do CFP é a elevada importância dada, no plano formal, aos conhecimentos práticos da atividade policial, tendo em

vista que os dois primeiros blocos ligados ao ensino das práticas policiais correspondem a mais de 80% da carga horária do CFP.

Conforme se depreende das ementas dos componentes curriculares dos dois blocos temáticos principais, o conteúdo dessas disciplinas é fortemente voltado a temas que subsidiam o futuro policial ao cumprimento de suas atribuições específicas, como fiscalização de veículos e pessoas, resgate de vítimas e atendimento de acidentes, técnicas para uso da força (armamento de fogo e outros instrumentos), dentre outros. Portanto, a dedicação de um maior espaço, na grade curricular a essas temáticas, é um indicativo de um curso em sintonia com a práxis profissional.

Uma perquirição da pesquisa foi compreender como se deu a construção do currículo do CFP, aspecto importante por revelar as interconexões entre o próprio currículo e os processos de poder subjacentes. A resposta para essa indagação não foi encontrada nos documentos pesquisados. As contribuições importantes para essa questão advieram das entrevistas com os gestores.

Os entrevistados afirmaram que a construção do currículo dos CFPs 2014-2016 foi realizada pelo alto escalão da instituição. Entretanto, houve uma divergência na narrativa, pois, para um dos entrevistados, a área de ensino teve grande protagonismo, enquanto houve, para o outro gestor, um alijamento da área técnica no processo:

(...) levamos esse currículo pra uma reunião de Direção pra que ele fosse aprovado, e aí as áreas de gabinete, da Direção-Geral e da CGA, antiga Coordenação Geral de Administração, mas principalmente a Coordenação Geral de Operações, eles discutiram, "puxa um pouco mais aqui, coloca um pouco mais ali" (gestor 1).

A carga horária foi estipulada por essa comissão criada anteriormente, então, nós não demos palpite, não demos pitaco. A única intervenção que houve do Ensino, nessa carga horária, foi das disciplinas (permanentemente) práticas (gestor 2).

Portanto, essa elaboração curricular mostrou-se como um processo político entre escalões administrativos da instituição, marcado por algumas contradições inerentes a processos dessa natureza (SACRISTÁN, 2002). Para Canen e Moreira (2001, p.7), a construção do currículo deve ser vista como uma arena em que há uma disputa por poder e espaço:

Sabe-se, ainda, que o currículo, assim como a cultura, deve ser visto como uma prática de significação que, se desenvolvendo em meio a relações de poder, contribui para a reprodução de identidades sociais. O currículo constitui território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Nesse território, ao se acolherem certas vozes e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, confirmando-se ou não relações de poder hegemônicas.

O último tema sobre a parte curricular dos CFPs foi investigar o critério utilizado para a disposição dos componentes curriculares ao longo do curso. Os documentos pesquisados,

mais uma vez, não trouxeram essa informação. Entretanto, conforme um dos gestores entrevistados, a sequência dos componentes curriculares do CFP envolveu um complexo número de fatores em que o fator logístico preponderou sobre outros:

Então eu acho que o que mais influenciou a disposição, a localização, foi a parte logística. Mas também a concatenação das aulas, a Coordenação Administrativa que gerenciava essa parte de (sala de) aula e o horário, etc., ela focava também bastante em quais disciplinas precisam ser ministradas antes de outras a fim de você ter o desenvolvimento da competência acontecendo na hora correta. Pra você não aprender a voar, pra depois aprender a andar (gestor 1).

Depreende-se que a orquestração de um curso de formação da PRF é um arranjo complexo que envolve diversas etapas e atores e depende da organização interna do órgão, mas, especialmente, de decisões políticas que envolvem a autorização do concurso público e, por conseguinte, da liberação de recursos e movimentação de pessoas e equipamentos de todas as regiões do país para a academia nacional localizada em Santa Catarina. Esse achado vai ao encontro das conclusões de Sacristán (2002) para quem o currículo tem uma importância que transcende a definição dos componentes a serem ensinados, condicionando o ensino às suas definições. A questão logística e o prazo de realização do curso, em torno de três meses, são os principais fatores que interferiram no desenvolvimento curricular do CFP.

Em síntese do tema currículo, como aspecto favorável à articulação entre teoria e prática, o currículo do CFP dedica mais de 80% de sua carga horária para componentes curriculares ligados aos da prática profissional, o que indica, no plano formal, uma formação com ênfase na realidade da profissão.

Por outro lado, como fator desfavorável à articulação teoria-prática, aponta-se a ausência do componente estágio dentre as 34 disciplinas do currículo do CFP. O componente estágio foi recomendado em um abrangente estudo sobre a formação policial como instrumento adequado para promover essa articulação (FBSP, 2013). Por fim, também não se identificaram espaços curriculares integrativos e interdisciplinares, expectativa plausível em um currículo extremamente fragmentado.

6. O CONTEXTO E A PRÁTICA DE ENSINO DO CFP

O presente capítulo trata de três importantes categorias temáticas colhidas nas entrevistas com os professores do CFP que, analisadas em conjunto, permitiram-nos caracterizar o processo de ensino do CFP.

6.1 REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A PROFISSÃO POLICIAL E DE SUA FORMAÇÃO

A primeira categoria temática nasceu da constatação de que alguns discursos dos entrevistados abordaram temas que não se limitavam apenas aos aspectos internos do CFP, mas do próprio contexto da formação do policial rodoviário federal, surgindo a categoria “representações dos docentes sobre a profissão policial e de sua formação”. Assim, foram abordadas as subcategorias representações sobre o trabalho policial, elementos importantes para a formação policial e o curso de formação da PRF.

6.1.1 Representações Sobre o Trabalho Policial

A formação policial, segundo diversos autores, reproduz o conceito que seus agentes têm da própria atividade, uma vez que os docentes dessa formação são os próprios policiais (MUNIZ, 2001; MONJARDET, 2002; PONCIONI, 2005). Nessa primeira subseção, buscou-se explorar o que cada docente pensa sobre si e sobre a própria atividade, uma vez que a representação que cada um dos entrevistados tem de si e da profissão que abraçou pode influir, direta ou indiretamente, nos processos de ensino formativo que esses docentes conduzem. Em decorrência dessa reflexão, foi possível observar nove falas (números 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12) que se concentraram na descrição do papel exercido pelo policial rodoviário federal, as quais retratam diferentes olhares sobre esse contexto, todos interligados.

Uma primeira percepção dos docentes entrevistados é que o policial é, antes de tudo, um trabalhador braçal do qual se exige muita disposição física e mental no dia-a-dia:

uma das coisas que eu falei sempre pros meus alunos “o nosso concurso é um concurso pra nível superior, só que todo mundo aqui sabe que vocês fizeram concurso pra ser peão e ser peão é o quê?” É trabalhar no sol, na chuva, é você tirar um galho de árvore da pista com facão, (...) (Prof -5).

Eu acho que tem que ter muita disposição pra trabalhar, porque a nossa tarefa não é fácil, eu trabalhei 22 anos na atividade-fim e é muito difícil a gente trabalhar, cada dia é um dia diferente de trabalho e o que a gente tem que ter em mente é que a pessoa

que entra na atividade policial, ela tem que saber que ela vai ter o desgaste físico, o desgaste emocional, aqueles momentos longe da família (Prof-6).

Essa primeira percepção, do policial como um trabalhador (“peão”, nas palavras Prof-5), é muito importante porque demonstra que o policial se reconhece na “classe-que-vive-do-trabalho” descrita por Antunes (1999). Assim, é correto incluir a categoria policial como integrante da classe operária, segundo a nova categorização cunhada por Antunes, uma vez que esse profissional também não colhe os frutos de seu trabalho e sofre de condições de trabalho precárias:

(...) aí quando ele chega pra trabalhar ele tem uma UOP [unidade de trabalho policial] que a água é insalubre, que a água é contaminada, mal ele tem uma viatura pra tá se deslocando (Prof-5);

pra você fazer atendimento em primeiros socorros a teoria, em tese, ela é muito simples, porque tudo que você pode fazer no atendimento de primeiros socorros, principalmente pra Polícia Rodoviária, que não dispõe de equipamento, por exemplo, nós não temos uma ambulância, dentro das viaturas dificilmente tem uma bolsa de APH, são poucos lugares no Brasil que o pessoal se preocupa com isso (Prof-7).

Observou-se que três falas (números 7, 9, 10) trouxeram a lume o que autores como Bittner (2003) e Monjardet (2002) já haviam apontado: a profissão policial não reúne um conjunto de atividades afins como as demais profissões, antes, incluem um grande número de atividades heterogêneas entre si, exigindo do policial uma postura multitarefa. Tal percepção pode ser demonstrada na fala do entrevistado número 7: “porque se você for pensar no policial, a tarefa do policial é multar, é atender acidente e é trabalhar com criminalidade, aplicação da lei, seja ambiental, seja de drogas ou seja de embriaguez” (Prof-7). Outro discurso reforçou a ideia da profissão policial como “faz-tudo”:

O policial na atividade fim, na pista como a gente chama, ele tem que resolver todos os problemas. Então tudo o que acontecer ali naquele plantão dele, a responsabilidade é dele: desde um parto até um pneu furado de um veículo de um usuário ou enfrentar a criminalidade, um roubo, um sequestro. Então ele tem que tá preparado pra essa gama de possibilidades, de atividades (Prof-9).

No portfólio de atividades da profissão, dois docentes (Prof-10 e Prof-12) associaram a atividade policial com o conceito clássico de Bittner (2003) de que o policial é o responsável pelo uso legítimo da força, e o docente número 6 (Prof-6) descreve a atividade policial como uma profissão que exige sacrifícios pessoais, como ficar longe da família. A identificação da profissão policial como missão também foi detectada por Monjardet (2002) e se insere na cultura policial que se identifica com a renúncia e a capacidade de resiliência.

A diversidade de atividades da profissão exige a tomada de decisões do que precisa ser feito e de como fazer. No entanto, para o policial, nem sempre é possível avaliar todos os elementos envolvidos na tomada de decisão:

O dificultador da profissão é quando essa ocorrência tá na zona cinzenta, que você não tem ainda uma leitura clara e essa dificuldade o aluno tem, "como que apresentar, se eu desço com arma, que eu... e evidente que desço minha voz, se eu dou voz de comando em tom mais de comando ou se eu trato a pessoa como um cidadão que tá atravessando a rodovia e eu tô abordando um cidadão correto" (Prof-12).

Assim, a representação da maioria dos policiais entrevistados (cinco de um total de nove que abordaram esse tema) sobre si é de um trabalhador braçal que precisa estar preparado para as diversas demandas de uma atividade complexa, exigindo dessa profissão grande disposição física e equilíbrio emocional para os que nela desejam ingressar.

6.1.2 Elementos importantes para a formação policial

A formação policial é o processo educativo que habilitará o homem comum para o exercício das complexas atribuições da profissão policial (BITTNER, 2003; BRASIL, 2014) e, dessa forma, necessita reunir um conjunto de elementos ou requisitos adequados à construção desse percurso formativo. Nesse tópico, buscaram-se, dos docentes, os elementos que eles julgavam relevantes para uma formação policial de qualidade.

Como era esperado, a maioria dos entrevistados (sete no total) apontou o desenvolvimento de competências policiais típicas (abordar, patrulhar, atender acidentes, prender meliantes, socorrer vítimas, etc.) como essenciais para formar um bom policial:

Bom, considero importância... de suma importância desenvolver habilidades na prática de armamento e tiro, condução veicular, abordagem, relações humanas, basicamente pra atividade finalística o que me recordo sempre tenho essas principais disciplinas (Prof-4).

A despeito da ênfase nas práticas operativas necessárias ao bom desempenho policial, as competências ideais mais citadas pelos entrevistados foram aquelas referentes ao aspecto atitudinal (relativas aos valores morais do policial), as quais foram igualmente apontadas por sete docentes de forma específica (números 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13). Os preceitos esperados dos policiais são inúmeros e vão desde honestidade a valores de transformação social:

Ele tem que ter integridade, é muito importante ter integridade, honestidade, disciplina, vamos dizer, empenho... (Prof-6).

(...) levar ele pra um lado atitudinal, que é pra que o aluno tenha a consciência de que as ações dele é que vai mudar o comportamento do motorista, do condutor, do usuário

das rodovias federais, principalmente, e que vai ajudar a reduzir os acidentes (Prof-13).

Nesse sentido, é perceptível o alinhamento dos docentes com o pensamento progressista de Paulo Freire sobre a educação para a transformação da realidade. Para esse autor, o processo educativo não pode ser uma operação realizada com luvas, é preciso intervir na realidade para transformá-la (FREIRE, 1996). As falas dos docentes evidenciam um enraizamento das bases conceituais do PPC do CFP, na construção do paradigma de formação policial ideal, sobretudo a ideia de homem como ser inacabado.

Conforme Souza e Minayo (2005), a profissão policial é uma das que mais geram estresse em seus integrantes, devido à constância em lidar com situações de sofrimento e à hipervigilância inerentes ao risco da atividade. Essa conscientização de que a formação ideal deve incluir o cuidado com a saúde mental foi apontada por dois docentes (números 8 e 14), dos quais se cita uma dessas falas.

you have to prepare yourself, you have to take care of your emotional life, because today it is a big headache, today you have trauma of people that... I have worked in the classroom, I have people that come from another institution already on the record (Prof-8).

Uma preocupação sobre a formação reportou a necessidade de uma abordagem abrangente da profissão. Como se sabe, o esforço de integração dos saberes cabe à interdisciplinaridade, a qual, segundo Japiassu (1976 apud OLIVEIRA; SANTOS, 2017), pressupõe intenso intercâmbio de saberes entre especialistas e efetiva integração dos diversos componentes de um curso. A importância da interdisciplinaridade para uma boa formação policial também foi lembrada por alguns entrevistados:

Then, as the other disciplines have to understand that what they are forming is for an activity, they have to get out a little from the box, everyone has to get out a little from the box, understood? For what? The product delivered to society is to police or to fiscalize, it is one of the two, or to attend, which are the three areas of action of fiscalization, of policing and service (Prof-8).

Working, for example, with interdisciplinarity with legislation of ALP, the legislation of Policing and Fiscalization. ALP, policing and fiscalization, working with this competence (Prof-11).

Além da integração entre os conteúdos, algumas falas apontaram que a formação do policial continuará ao longo da trajetória profissional. Diversos autores concordam que, em um mundo regido por constantes mudanças advindas da sociedade da informação, a formação deve ser encarada como um processo que acompanhará o profissional ao longo da vida (ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2015; BOERES, 2018). Essa ideia da formação como processo contínuo ficou evidente na fala do entrevistado número 10.

Todo o conteúdo precisa ser trabalhado e deve ser também considerado a condição de aprendizagem continuada, que o CFP não seja considerado uma... um encerramento da aprendizagem, que essa aprendizagem seja dado prosseguimento depois da posse (Prof-10).

Em suma, para os entrevistados, a formação policial ideal contempla um processo em que o ensino de atividades policiais típicas seja conjugado com uma formação para a mudança de valores dos alunos. Ainda no aspecto atitudinal, especial atenção precisa ser dada à saúde emocional do futuro policial, devido ao nível de estresse da profissão. Por fim, a interdisciplinaridade e a formação como processo ao longo da vida foram outros elementos apontados como relevantes para percurso formativo policial adequado.

6.1.3 O Curso de Formação da PRF

Avançando na compreensão do contexto da formação, houve o interesse em conhecer a opinião dos docentes sobre o CFP, no qual tinham atuado nessa condição. Nesse subtópico, as falas dos entrevistados não trouxeram nenhum registro relevante para os objetivos da pesquisa.

6.2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO CFP

A organização escolar, segunda categoria da análise, reúne um conjunto de pessoas, infraestruturas e processos para os objetivos educacionais serem alcançados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Dentro dessa categoria, evidenciaram-se três temas: componentes curriculares; a infraestrutura escolar e a coordenação pedagógica.

6.2.1 Os Componentes Curriculares do CFP

No presente subitem, foram trabalhados aspectos concernentes aos componentes curriculares do CFP, tais como conteúdos priorizados, carga horária, interdisciplinaridade e a concepção do docente sobre a importância de seu componente curricular para a formação do aluno.

O currículo, dividido em unidades homogêneas denominadas disciplinas ou componentes curriculares, é um processo dinâmico e sistemático que emerge da trama institucional acerca das prioridades do processo educacional em um contexto histórico-social (SACRISTÀN, 2002).

Conforme visto no capítulo anterior, o currículo do CFP é composto de 34 componentes curriculares. Os docentes entrevistados estavam à frente de 12 deles: AMT (Armamento, Munição e Tiro), ACD (Acidentes e Levantamento de Local), APS (Atendimento Pré-socorrista), CVP (Condução Veicular Policial), ALP (Aspectos Legais), LFT (Legislação e Fiscalização de Trânsito), EDT (Educação para o Trânsito), (PLF) Policiamento e Fiscalização, TDP (Técnicas de Defesa Policial), RLF (Relações Humanas) e UDF (Uso Diferenciado da Força).

Inicialmente, os entrevistados números 1, 2, 6 e 8 defenderam os componentes curriculares que lecionaram como de maior importância frente aos demais, confirmando ideias defendidas por autores como Sacristán (2002), que encaram o currículo na perspectiva de um campo de disputa por espaço e poder. A fala dos docentes número 1 e 2 sintetizam bem essa ideia.

A minha disciplina é a de técnicas de abordagem, a gente costuma chamar ela de a mãe de todas as disciplinas, por quê? Porque a técnica de abordagem é a atividade do policial que ele vai, digamos, mais desenvolver e através dela que vai ser desenvolvido as outras disciplinas. (Prof-1).

O que seria, digamos assim, outra disciplina, o tiro sem as Relações Humanas? O que... então, se você buscar cada disciplina, todas têm um pouco de Relações Humanas ali dentro. Então, Relações Humanas é a alma de todas elas. Ela tá inserida em todas elas. Não pode faltar de forma nenhuma no CFP (Prof-2).

Essa percepção etnocêntrica acerca de seu componente curricular decorre, em parte, da própria disposição curricular fragmentada. Para corrigir essa distorção, a interdisciplinaridade surge como um recurso capaz de promover a integração dos saberes de áreas diversas que fazem parte de um mesmo currículo (JAPIASSU, 1976 apud OLIVEIRA; SANTOS, 2017), sendo novamente mencionada por cinco docentes (n. 1, 2, 5, 8 e 14), um dos quais usou a metáfora das caixinhas para descrever como é o currículo do CFP.

Embora teve toda a transversalidade é nessa disciplina que você vai visualizar o que você aprendeu nas caixinhas que foram preparadas. Você vai aprender abordagem, armamento, verificação veicular, mas é um trabalho porque o serviço que é prestado é policiamento, é fiscalização (Prof-8).

Para além da crítica à fragmentação do currículo, os entrevistados números 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 e 12 queixaram-se da baixa carga horária ante a grande quantidade de conteúdos de sua disciplina. Nas palavras do entrevistado número 3 existe, um “um conteúdo proposto e um conteúdo a ser vencido”, como se encarasse uma corrida de obstáculos com um cronômetro desfavorável. O resultado dessa dicotomia conteúdo-tempo foi muito bem resumido pelo

docente número 12: “às vezes você dá um mar de conhecimento pra ele, tenta dar um mar de conhecimento, na verdade, até consegue, mas com a profundidade de um palmo”.

É bastante significativo que seis entrevistados sintam-se desconfortáveis com o curto espaço de tempo para dar conta de todo o conteúdo previsto para sua disciplina. Esse achado coaduna-se com as conclusões do capítulo anterior, de que o CFP possui uma carga horária elevada para um espaço de tempo reduzido (três meses), sendo o CFP da PRF o curso com a menor duração entre todos avaliados da FGV (FGV, FBSP, 2014). Outra conclusão relevante é que a fragmentariedade curricular e as dificuldades de interdisciplinaridade podem indicar falhas em interligar o ensino formativo da PRF com a realidade da profissão.

6.2.2 A Infraestrutura Escolar

Neste tópico, reuniu-se a infraestrutura escolar e de pessoal envolvida no curso de formação. A infraestrutura escolar englobou os recursos materiais necessários ao êxito do trabalho escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Em linhas gerais, a avaliação desse item foi positiva. Do total de entrevistados, seis avaliaram que a infraestrutura material e os recursos humanos atenderam bem às necessidades de suas aulas (docentes números 2, 4, 5, 6, 9, 13). Os docentes 10, 11 e 12 avaliaram que houve atendimento parcial, apontando deficiências pontuais. Para quatro docentes (1, 3, 7 e 8), a infraestrutura escolar não atendeu. O docente 14 não abordou o tema.

Os que avaliaram positivamente a infraestrutura disponibilizada apontaram a criação da ANPRF como responsável por esse suporte de qualidade. Essa realidade pode ser confirmada a partir da fala do docente número 6:

Porque assim, foi fantástico essa academia, porque antes tinha a instrução em locais que era alugado, que não tinha aquela estrutura, a gente tinha que pegar ônibus, deslocar pro stand. (...) Então isso facilitou muito, essa estrutura da academia facilitou demais pra instrução de armamentos e tiros (Prof-6).

Dos que não aprovaram a estrutura disponibilizada, houve entrevistado que reclamou dos espaços didáticos inadequados ou superlotados:

Espaços cobertos, quando chovia a gente chegou no ambiente, no local que poderia caber duas turmas, a gente chegou a botar quatro turmas de uma vez no espaço, que atrapalhava... uma turma atrapalhava a outra devido a usar muita verbalização, muita voz de comando, certo? (Prof-1).

Essa deficiência de estrutura interferiu na possibilidade de uma aula com maior ênfase na realidade profissional, prejudicando o planejamento docente:

Por isso que a minha crítica que eu falo que a academia não nos oferece essa... principalmente pras oficinas práticas, ela não nos oferece as condições adequadas pra a gente está, realmente, simulando uma cena de acidente mais próximo da realidade (Prof-3).

Verifica-se que a avaliação dos docentes é que a infraestrutura escolar da ANPRF foi bem avaliada pela maior parte deles como adequada ao ensino policial. Entretanto, as deficiências apontadas por alguns merecem destaque porque foram associadas a certo grau de comprometimento, no intento de propiciar aulas com maior aproximação da prática profissional.

6.2.4 A Coordenação Pedagógica

Conforme visto no capítulo anterior, na estrutura de gestão do CFP, existe a designação de coordenadores responsáveis pelo suporte pedagógico das atividades de ensino (figura 4). Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), cabe aos coordenadores pedagógicos a coordenação, acompanhamento e assessoramento das atividades pedagógico-curriculares dos docentes, prestando-lhe assistência no seu trabalho junto aos discentes. Para Reis (2018), apesar de a literatura elencar diversas atribuições esperadas da coordenação pedagógica, duas se sobressaem em importância: promover a formação continuada dos professores e efetivar o projeto político-pedagógico.

O papel da coordenação pedagógica do CFP foi abordado por todos os entrevistados, sendo possível aglutiná-lo nos seguintes temas: atualização pedagógica, supervisão das atividades e diretrizes para a atividade docente.

Do total de entrevistados, cinco docentes (números 1, 5, 6, 7 e 9) fizeram menção da formação continuada sob a forma de atualização pedagógica executada pela equipe de coordenadores. À exceção da docente número 5, essa iniciativa foi elogiada pelos demais como importante para uniformizar procedimentos e diretrizes a serem transmitidas em sala de aula, como pode ser confirmado pelo depoimento do docente número 9.

no início é feito uma ou duas semanas de alinhamento pedagógico e nesse alinhamento pedagógico a gente tem algumas instruções da parte pedagógica, da parte de como passar as disciplinas... todos os instrutores, e nesse alinhamento a gente recebe as informações de quais diretrizes devem ser passadas pros alunos, os próprios valores da instituição. (Prof-9).

A outra função da coordenação pedagógica destacada por Reis (2018) é de efetivar o projeto político-pedagógico por meio da supervisão ao trabalho docente. A supervisão foi tema abordado por cinco docentes (números 2, 4, 5, 11 e 13). Em relação a essa supervisão, as

opiniões divergem. Na percepção dos que se queixaram (números 2, 5), havia uma sensação de “intimidação” com essa metodologia de acompanhamento de suas atividades, resumida no trecho de um desses entrevistados.

teve uma coisa que eu não tinha costume é a entrada do coordenador pedagógico na sala de aula, minha primeira aula quando eu entrei que eu vi o cara sentar lá no fundo e abrir o notebook, eu falei "tô ferrada, agora como é que vai sair essa aula?". Graças a Deus ele só elogiou minha aula, mas foi uma das coisas assim que eu estranhei, que eu assustei, mas foi muito tranquilo (Prof-5).

Entretanto, apesar dos “estranhamentos” entre coordenadores e docentes, estes reconheceram a importância dessa atividade para a qualidade daquilo que é ensinado em sala de aula, o que se traduz numa parceria em prol dos objetivos de aprendizagem (REIS, 2018), como se verifica na fala do docente número 13.

Então nós tivemos aqui, um trabalho muito difícil pra fazer, porque não estávamos acostumados a essa parte pedagógica, do qual estávamos sendo cobrados, mas nós fomos buscar a necessidade de que isso seria bom também, e compramos a ideia, trabalhamos bastante essas dinâmicas em sala de aula e até mesmo fora da sala de aula (Prof-13).

Os coordenadores pedagógicos possuem o importante papel de estabelecer uma ponte entre os docentes e o PPC, com vistas a tornar este último efetivo. No caso do CFP, nove entrevistados (números 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12 e 14) abordaram esse tema. Os entrevistados números 4 e 5 apontaram a ausência da coordenação em repassar tais diretrizes e apenas o docente número 14 reconheceu que é diretriz da coordenação efetivar o projeto pedagógico como um todo.

Em outra vertente, os entrevistados mencionaram algumas diretrizes importantes que a coordenação pedagógica estabeleceu como relevante. Das falas sobre o tema, duas da coordenação destacaram-se pelo número de menções: o cuidado com a postura docente (números 6, 8 e 9) e a padronização das aulas com vista a propiciar uma isonomia de tratamento em virtude de se tratar de um concurso público (números 3, 6, 9 e 12). Essas duas últimas realidades são evidenciadas nas falas dos docentes números 6 e 3.

Durante a sala de aula, durante a instrução, a gente é orientado pra determinadas... tipo a gente não pode... “tem que tratar o aluno por aluno”, o aluno tem que tratar o instrutor por 'senhor' ou 'senhor instrutor', a gente não pode falar determinadas gírias ou palavras de calão, qualquer coisa desse tipo que gere personalidade (Prof-6).

(...) eles falaram que era... o que era pra ser dado pra uma turma, era pra ser dado pra todas as turmas. Uma questão de isonomia, né? pra que não corresse o risco de ser questionado judicialmente depois alguém que se sentir prejudicado porque não recebeu um conteúdo diferenciado e a outra não. Essa é a orientação que foi passada pra gente (Prof-3).

O que se extrai das falas dos docentes é que, apesar da densidade teórica do PPC de 2016, trazendo autores como Edgar Morin, Paulo Freire e Phillipe Perrenoud, os coordenadores não conseguiram ou não priorizaram o alinhamento dessas diretrizes com os docentes, os quais demonstraram que o que mais se esperava deles, do ponto de vista pedagógico, era um cuidado com a postura e em aspectos de uniformidade das aulas, para que não se ferisse a imagem institucional nem a isonomia do concurso público.

Em síntese, quanto à formação continuada, primeira atribuição esperada da coordenação pedagógica, os docentes, em sua maioria, aprovaram as atualizações pedagógicas promovidas durante o CFP. Em relação à função de efetivar o PPC, constatou-se o entendimento da importância da supervisão da coordenação, a despeito de alguns estranhamentos. Por outro lado, constatou-se a ênfase em seguir regras de postura em detrimento de um trabalho de nivelamento das diretrizes pedagógicas e das bases conceituais do PPC. Esse último achado permite a inferência de relativo desconhecimento dos docentes entrevistados sobre as prioridades do PPC do CFP e, por conseguinte, a ineficiência dos coordenadores em estabelecer a ponte entre esses dois polos.

6.3 O PROCESSO DE ENSINO DO CFP

O processo de ensino é a terceira categoria temática deste estudo e pode ser conceituado como uma sequência de atividades dos sujeitos professor e aluno, que, sob a direção do professor, visa à assimilação dos alunos nos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções (LIBÂNEO, 1990). É efetivado pelo docente e constitui-se na definição dos conteúdos e objetivos de aprendizagem operacionalizados por métodos e condições que formam um sistema articulado (LIBÂNEO, 1990).

As entrevistas realizadas trataram dos componentes do processo de ensino em diferentes perguntas, sendo necessário, posteriormente, aglutinar falas específicas nos seguintes temas: planejamento das aulas, a aula do CFP, materiais e equipamentos didáticos, a avaliação no CFP e a relação discente-docente.

6.3.1 Planejamento das aulas

O planejamento é a atividade docente que, de forma intencional, sistematiza, seleciona e organiza as prioridades de ensino, articulando-as na problemática do contexto social (LIBÂNEO, 1990). O planejamento, como atividade racional, é materializado por meio de

planos da ação didática que orientarão o trabalho docente, a exemplo do plano de ensino e plano de aula.

Todos os entrevistados fizeram menção ao planejamento como uma das atividades inerentes aos docentes em um CFP. As entrevistas permitem uma reconstituição relevante do processo de planejamento dos cursos de formação da PRF.

Inicialmente, destaca-se que seis docentes buscaram explicar como acontece o planejamento de seus componentes curriculares dos cursos de formação da instituição (números 4, 6, 8, 11, 12 e 14). De uma forma sintética, os docentes explicaram que a convocação para dar aula no CFP é o ponto de partida que desencadeia o processo de planejamento docente. Esse processo impulsionará as demais etapas, como a definição dos conteúdos das aulas e os meios de operacionalizá-las.

Então geralmente, ou a gente constrói esse plano de disciplina do início, antes do CFP acontecer, ou quando ele já vem pronto, ele já está pronto, porque - esse curso começou em 2014 - em 2015 e 16 ele já tava pronto, a gente faz um revisão e adequa algumas situações de ensino adequado e inicia daí, um plano de disciplina, reunião com todos os instrutores, baliza como vão ser explorados os temas em cada aula, constrói a questão das avaliações, gere recurso pra adequar com esse plano, porque a gente sabe que a cada ano você tem que fazer toda uma movimentação, fazer uma nova disciplina de armamento, munição, equipamento (Prof-13).

Os entrevistados números 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11 e 14 informaram que o planejamento foi realizado com parte ou toda a equipe de docentes da mesma disciplina, acompanhados, algumas vezes, dos coordenadores pedagógicos. Dessa forma, o planejamento no CFP foi concebido como uma atividade coletiva.

Foi feito uma mesa redonda dos instrutores onde foi selecionado um instrutor chefe, que seria o representante dos instrutores junto à coordenação pedagógica. As coordenações pedagógicas, administrativa, um foi selecionado e nesse debate nós ajustamos o que seria ministrado no conteúdo disciplinar e a focar dentro do projeto pedagógico (Prof-14).

A atividade de planejamento do CFP, efetivada na seleção de conteúdos e métodos, resultou na elaboração de dois documentos essenciais: o plano de disciplina e o plano de aula. A menção a um dos dois documentos foi feita por oito dos entrevistados (números 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10 e 11), a maior parte destas falas são de reconhecimento desses documentos como importantes para a orientação do trabalho docente:

O planejamento começa com reunião, a gente começa a ver o que você tem de material pra trabalhar, a gente faz um plano de disciplina de tudo aquilo que você vai poder trabalhar com aluno, o que você vai ter que mostrar, o que ele vai ter que saber, e a partir daí a gente faz um plano de aula, que aquilo que é mais específico pra gente ministrar cada aula que você vai dar durante o CFP (Prof-6).

Corroborando a ideia do plano de aula descrito pelo docente número 6, Libâneo (1990) explica que se trata de um documento sequencial e orientativo do trabalho docente, o que pressupõe flexibilidade em sua execução, como foi reivindicado por um dos entrevistados.

(...) geralmente a gente fazia o nosso plano de aulas, pra seguir, assim, minuciosamente. Só que geralmente, aqueles slides... nem todos aqueles slides iam prali. Nós colocávamos no nosso plano. (...) Mas o plano de aula é feito da forma que é orientado a se fazer, e deve se fazer, né? E nós fazemos daquela... citando todas as aulas, os pontos que devem ser dados em sala de aula. A gente com o plano de aula, na realidade, você dá aula sem precisar de slide (Prof-2).

A definição do objetivo de aula é o ponto de partida do plano. Assim, sete docentes fizeram menção ao objetivo de suas aulas: trazer aspectos da prática cotidiana policial (número 1), garantir a aprendizagem do aluno (número 2, 9), transformar os valores trazidos pelos alunos para valores “adequados” à profissão policial (números 5, 10, 11) e despertar criticidade como expresso tanto pelo docente número 10 quanto pelo docente número 8 em destaque.

A nossa preocupação é não colocar o policial numa bolha, a sociedade é dinâmica, a sociedade é dinâmica, o país é dinâmico, dependendo de cada local tem uma forma, mas você tem as diretrizes municipais, com as diretrizes que nós passamos você consegue fazer com certeza um trabalho com nota 7 ali, básico que nós passamos você tira nota 7, é esse cuidado que a gente passa (Prof-8).

Para Freire (1996), a criticidade é a superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica com rigor metodológico. A preocupação desses docentes em formar policiais críticos é indicativo de um ensino maduro e que vai além da transmissão de técnicas profissionais.

Quanto ao conteúdo e ao método escolhido para o alcance desses objetivos, do total de entrevistados, apenas quatro trataram disso. O docente número 13 informou que a prioridade foi a definição dos conteúdos relevantes de seu componente curricular, enquanto os entrevistados números 4, 7 e 14 descreveram a definição de atividades da prática cotidiana da profissão como norteadora daquilo que deveria ser priorizado em seus planos de aula elaborados.

A gente priorizava a prática do dia a dia. A prática, aquilo que ele ia usar na prática. (...) Então no APH, principalmente nas minhas aulas né? E eu acho que o grupo, acho que a maioria do grupo pensa assim, ou pelo menos grande parte dos que eu... a gente precisava enfatizar a ação (Prof-7).

Em uma análise sistemática das falas, em suas interligações e contradições, o planejamento do CFP foi descrito, em linhas gerais, como uma etapa do CFP realizada antes do período das aulas, de forma coletiva entre os docentes, na qual se definem objetivos e conteúdos dos planos de aula e disciplina. Apesar da diversidade de discursos, houve docentes que

estabeleceram como objetivos a transformação de valores e a formação de policiais críticos, alinhados com as bases conceituais do projeto político-curricular do CFP. Outro dado relevante foi a menção, por parte de um quinto dos entrevistados, sobre a priorização de conteúdos e métodos, em seus planos de aula, voltados para as práticas da profissão.

6.3.2 A Aula do CFP

A aula é a unidade básica do ensino, porque nela se vislumbra todo o esforço didático do planejamento docente (LIBÂNEO, 1990). A estruturação da aula tem implicações para o sucesso ou o fracasso docente em atingir os objetivos do planejamento (LIBÂNEO, 1990). Nesse tema, foram trazidas as falas dos docentes sobre a estruturação de suas aulas.

Do total de entrevistados, sete descreveram ou exemplificaram como sua aula é executada (números 2, 4, 6, 7, 8, 10 e 14). Os docentes números 4 e 7 enfatizaram a exigência de que uma aula de formação policial demanda um bom planejamento, por envolver movimentação de materiais e escolha de espaços adequados. Nas demais falas, foi possível estabelecer uma estruturação básica de uma aula do curso de formação.

Em linhas gerais, a aula do CFP segue um formato de alternância entre momentos de sala de aula – onde são trabalhados conhecimentos teóricos – e momento de execução de técnicas ou simulação de situações reais da atividade policial, como didaticamente explicado pelo docente número 14.

O uso diferenciado da força a aula introdutória você trabalha aspectos legais do uso da força pelo Estado através da força policial. Então você aprende a normatização internacional e nacional que tratam da temática. E a segunda aula em diante, são situações práticas, você começa a mexer no espargidor de pimenta, na arma de choque, na tonfa – dependendo do curso de formação trabalha também com a tonfa – e faz algumas demonstrações, em relação ao uso diferencial da força é assim que se trabalha (Prof-14).

A estruturação das aulas de formação como mencionado pelo entrevistado número 14, explorando diversos espaços para se adequar à heterogeneidade da atividade policial, é referenciada como uma boa prática de ensino formativo pela MCN (BRASIL, 2014). Progredindo na análise, constatou-se, nas falas dos docentes números 6, 7, 8, 10 e 14, um cuidado com a progressão didática dos conhecimentos a serem trabalhados, partindo-se dos conhecimentos elementares aos mais complexos, como se constata na fala do docente número 10.

Ela tem uma fase inicial teórica e posteriormente entra-se com a apresentação de material, é sempre com a interação, sempre existe a demonstração e fazer junto, posteriormente, e depois a execução por parte dos alunos com supervisão dos instrutores (Prof- 10).

O cuidado dos docentes em estruturar didaticamente suas aulas vem ao encontro do que propõe Libâneo (1990): uma boa estruturação didática da aula busca propiciar a aprendizagem dos alunos por meio de etapas, contando com a necessária criatividade e a flexibilidade docente, visando atingir os objetivos traçados no planejamento.

Em suma, a estruturação básica das aulas do CFP segue um roteiro básico de alternância entre momentos teóricos e práticos, com especial cuidado quanto à progressão dos momentos de aula, sendo esses dados indicativos de formação pautada pela didática e para os aspectos práticos da realidade da profissão – tema que será abordado no próximo capítulo.

6.3.3 Materiais e Equipamentos Didáticos

O professor exercer o papel, por excelência, de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Uma das ferramentas que o docente tem à sua disposição são os materiais e equipamentos didáticos também denominados recursos educacionais. O MEC (2007, p. 21) conceitua os materiais e equipamentos didáticos como “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. Pilleti (2004) adverte que as taxonomias dos recursos educacionais não são unânimes, e uma das possibilidades é classificá-los em visuais (exemplo: projeções), auditivos (exemplo: gravação) e audiovisual (exemplo: filme).

Na análise das entrevistas no tocante ao uso dos materiais didáticos, todos os entrevistados citaram alguma utilização de, pelo menos, um recurso educacional quando do exercício da docência. A menção à apostila foi feita por todos os entrevistados e foi também o recurso educacional que provocou maior controvérsia. Quatro entrevistados fizeram uso regular da apostila (números 4, 7, 9 e 10), e dois a utilizaram como roteiro no planejamento das aulas (números 2 e 5). Entretanto, devido à desatualização dos conteúdos, cinco docentes a usaram eventualmente (números 1, 3, 11, 12 e 14). A controvérsia sobre o uso da apostila fica evidente na fala do docente número 13.

A apostila limita porque, assim, naquela época, quando nós trabalhávamos a apostila pensava-se de uma forma muito limitada e os alunos muito presos a ela, porque a prova final, da qual ele ainda fazia parte do concurso, ela se baseava muito na apostila (Prof-13).

O paradoxo sobre o uso da apostila não é algo incomum e se insere no papel docente de mediador do processo de aprendizagem, cabendo-lhe a análise e a escolha dos recursos didáticos que se adequam aos objetivos de aprendizagem (LIBÂNEO, 1990).

Um recurso educacional bastante citado foram os equipamentos policiais trazidos para o ambiente de aula. No ensino formativo de policial, esses materiais são de extrema importância, uma vez que o aluno está sendo preparado para uma atividade em que será necessário manusear diversos equipamentos inerentes à atividade, como rádio-comunicador, algemas, espargidor de pimenta, arma de choque, arma de fogo e bafômetro (etilômetro). Do total de entrevistados, oito informaram que utilizaram tais equipamentos em suas aulas (números 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12 e 14). Ficou evidenciado que a utilização de tais equipamentos promovem uma aproximação das aulas à realidade profissional.

Armamentos, por óbvio, a gente tem também agora a questão de tentar aproximar o uso desse equipamento e como ele vai ocorrer na prática, ou seja, o agente sempre vestido com colete balístico, que é pra dá aquela dificultada na operação, mas facilitar a vida dele na rua, porque ele vai trabalhar com colete balístico, capa tática com alguns equipamentos, carregador sobressalente, cinturão, kit de guarnição, fazendo ele operar como ele fosse de... na atividade profissional dele do dia a dia (Prof-12).

Além dos equipamentos policiais, foi bastante citado o uso de recursos audiovisuais, como vídeos ou projeção de slides (números 2, 3, 5, 6, 7, 9, 13), muito comum em aulas expositivas. Outros recursos mencionados foram cenários (números 3, 12), som (número 5) e internet (número 7).

Um dado importante foram os locais onde as aulas aconteceram, os quais podem se constituir em um recurso educacional quando são elementos que contribuem para a aprendizagem. Além da sala de aula habitual, os docentes informaram que realizaram aulas nas áreas externas da ANPRF (números 1, 3, 11, 13, 14), no estande de tiro (números 6, 10, 12), no laboratório de informática (números 3, 8), no dojô/tatame (números 9, 14) e na pista de condução veicular (número 4).

Em vista que uma das funções do recurso educacional é possibilitar a aproximação do aluno com a realidade, permitindo a concretização dos conteúdos de aprendizagem (PILLETI, 2004), o recurso educacional bem escolhido e corretamente utilizado possibilita a articulação entre teoria e prática educacional. Os materiais e os equipamentos utilizados no CFP favorecem a interpretação de um ensino voltado para a prática profissional, uma vez que existiu o uso intenso de equipamentos utilizados da própria atividade nas ações de ensino. Os espaços utilizados (estande de tiro, pista de corrida, áreas externas, etc.) permitem inferir um esforço docente em promover aulas menos expositivas e mais voltadas para o ensino das práticas necessárias à atividade.

6.3.4 Avaliação no CFP

A avaliação é um componente do processo de ensino que coleta, qualifica e aprecia os resultados ao longo desse processo, com vistas a orientar as decisões didáticas posteriores (LIBÂNEO, 1990). Por sua vez, Pilleti (2004) traz algumas considerações importantes sobre avaliação. A primeira delas é que a avaliação tem um papel ferramental no processo de aprendizagem, ou seja, é um meio, e não um fim em si mesmo. Outra contribuição importante trazida pelo autor é que a avaliação é um processo e, portanto, deve acontecer ao longo de toda a ação educativa.

Tendo em vista a necessidade de uma intervenção de ensino correta, muitos professores lançam mão de estratégias para conhecer melhor seus alunos do ponto de vista dos conhecimentos que já trazem consigo. Essa abordagem avaliativa é denominada diagnóstica (PILLETI, 2004) e foi identificada na fala de cinco entrevistados (números 1, 5, 6, 12 e 14). A avaliação diagnóstica cumpre uma função importante para as ações de ensino por desvelar o conhecimento prévio que os alunos trazem.

Os próprios alunos eles trazem as suas expertises, todo ser humano ele tem a sua expertise e muitos alunos, na sala de aula, já possuem uma expertise na área, eram policiais ou tinha algum outro ramo pertinente as aulas e traziam conhecimento sempre pra ir evoluindo (Prof-14).

Também se mencionou a realização de avaliação formativa. Segundo Pilleti (2004), a avaliação formativa permite ao docente correções durante o processo de ensino, focando-se em ações mais efetivas de aprendizagem, como descrito na fala do entrevistado número 1.

A primeira parte dessas oficinas, que era uma prévia da avaliação, que eram situações semelhantes às que eram usadas em avaliação, a gente já começava a identificar alunos que não desenvolviam a parte policial e a gente durante... após essa avaliação, a gente começava a trabalhar melhor, dá um foco melhor nesses alunos que tem um desempenho inferiores (...) (Prof-1).

Ao final do processo de ensino, existe uma terceira modalidade avaliativa denominada avaliação somativa, cuja característica é classificar os alunos segundo níveis de aproveitamento (PILLETI, 2004). Segundo a entrevistada número 2, quando ela realizada em demonstração de práticas aprendidas, possibilita uma verificação da aprendizagem

Eles teriam que colocar ali tudo o que nós ensinamos. Eles foram pra um determinado lugar que tinha uma pista, né? e eles faziam a abordagem a um veículo com infratores dentro, com alguma coisa ilícita colocada no veículo. Eles abordavam. Aí nós olhávamos como eles abordavam, a educação da abordagem, como eles buscavam... tiravam o usuário daquilo, como eles chegavam até o usuário, como eles faziam o veículo... como eles olhavam no veículo, o que eles olhavam. Aquilo ali, você olhava o emocional, ali você olhava a criatividade... você olhava, ali, Relações Humanas, você olhava... na coisa de abordagem você olhava... na aula de abordagem você olhava tudo. E ali nós tínhamos os tickets pra ir avaliando (Prof-2).

A avaliação somativa, no contexto de concurso público, trouxe dificuldades para os docentes, como explicado pelo entrevistado número 13.

Então a preocupação do aluno, às vezes, não era só aprender para ser um policial rodoviário federal e sim a passar na prova, isso pra nós foi muito difícil, teve uma dificuldade muito grande e difícil de inserir no aluno, que tá preocupado com a prova, devido várias matérias, várias apostilas que você tem que estudar constantemente mesmo, com a divisão de provas no primeiro turno, no segundo turno, em fases, o exame de provas em fases, ela passou ter uma importância muito maior que o aprendizado (Prof-13).

Portanto, quanto ao tema avaliação, constatou-se que o CFP apresentou os três níveis de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Em relação ao formato das avaliações, do total de 12 entrevistados que falaram sobre o tema, oito afirmaram que realizam avaliações somativas práticas. Como a maior parte dos componentes aplicam avaliações práticas de forma contextualizada, pode-se afirmar que os processos de avaliação do CFP têm o objetivo de munir os alunos dos conhecimentos necessários à profissão policial.

6.3.5 Relação discente-docente

Conforme visto em Libâneo (1990), o ensino é um processo bilateral no qual atuam, pelo menos, dois sujeitos: professor e aluno. De 14 entrevistados, 11 teceram comentários sobre como se deu a relação com seus alunos.

A formação policial na PRF é uma etapa de um longo concurso público de provas e títulos, e as relações entre professores e alunos estão inseridas nesse contexto. Apesar de essa relação envolver um processo seletivo, o que poderia implicar um natural afastamento, oito entrevistados relataram uma relação horizontal com seus alunos (números 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 14). Um dos entrevistados explicou que essa proximidade era natural, uma vez que esse aluno se tornaria colega de trabalho dele em pouco tempo:

eu faço questão de vir pra o curso de formação porque eu depois eu vou trabalhar com produto que eu mesmo formo. Então, quando eu chego na sala de aula, eu vejo nos meus alunos aqueles colegas que comigo compartilharão lá na pista (Prof-8).

Uma vez que o paradigma de formação reproduz o padrão institucional da atividade policial (PONCIONI, 2007), pode-se afirmar que o modelo de cargo único da PRF é reproduzido na própria formação, evidenciado no fato de o docente tratar o aluno, ainda no percurso formativo, como um futuro colega.

A horizontalidade da relação também se manifestou no respeito aos saberes dos alunos e foi mencionada por, pelo menos, seis docentes (números 2, 3, 6, 9, 10, 14). Para o docente número 14, a relação horizontal com os alunos promoveu uma aprendizagem mútua: “costumo

falar que o instrutor é quem mais aprende em sala de aula, que ele recebe conhecimento de todos os instruendos, há uma troca de conhecimento em sala de aula” (Prof-14). Essa fala vai ao encontro das lições de Freire (1996), para quem os saberes dos alunos devem ser respeitados pelos docentes em sua prática educativa, exigindo humildade e reconhecimento de que somos seres inacabados.

Por outro lado, o cargo único pode ser apontado como um diferencial que estreitou as relações entre alunos e docentes, uma vez que a horizontalidade das relações de formação assentou-se no modelo institucional da PRF, baseado em uma hierarquia não militar e, por isso, propicia a aproximação entre docente e discente.

Assim, a relação horizontal entre docentes e alunos identificadas nas falas é coerente com o PPC do CFP, sobretudo na proposta freireana. Essa relação também é reflexo da forma como a carreira de policial rodoviário estrutura-se, em cargo único e com hierarquia horizontalizada, em contraste com os modelos burocrático-militar e legalista, majoritários nas formações policiais do Brasil e que reforçam um afastamento nas relações entre formando e formadores (MUNIZ, 2001; PONCIONI, 2005; BASÍLIO, 2010).

7. A APLICAÇÃO DO ENSINO: A ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA NO CFP

A aplicação é o ponto culminante do ensino e consiste em estabelecer vínculo entre os conteúdos do ensino e a vida, de modo a construir no aluno a autonomia e a criticidade dentro de seu contexto social (LIBÂNEO, 1990). Ainda segundo o autor, a aplicação é bem-sucedida quando formou no aluno a capacidade de interpretar e analisar a realidade (LIBÂNEO, 1990). Nesse sentido, revisitando a proposta de Candau (2002), podem existir três relações possíveis entre teoria e prática: dissociativa, associativa e práxis. Conforme visto no Capítulo 3, na forma dicotômica, teoria e prática podem caminhar de forma isolada (visão dissociativa) ou numa relação de subordinação (visão associativa). Na práxis, teoria e prática caminham de forma unitária, em uma relação de autonomia e dependência mútua.

O presente capítulo dará continuidade aos resultados das entrevistas com os docentes, agora, de forma mais específica, buscando identificar o modelo de aplicação que tem predominado no Curso de Formação da Polícia Rodoviária Federal.

7.1 CONCEPÇÃO DOCENTE DA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO CFP

Um tema que emergiu da análise das entrevistas foi a concepção que os docentes tinham da relação entre teoria e prática. Conhecer essas concepções assume uma importância vital por se constituírem em pressupostos da prática docente (BATISTA; GOUVEIA; CARMO, 2016). Do total de entrevistados, dez trouxeram falas relativas à relação entre teoria e prática, sendo que quatro conceberam tal relação no modelo associativo da prática sobre a teoria, e seis identificaram-na com a práxis.

Um dos conteúdos da formação policial compreende a operação de diversos equipamentos específicos da atividade, a exemplo de armas letais e não letais, equipamentos de proteção individual, como coletes e viaturas. Em virtude de a formação também preparar para a utilização desses equipamentos, os entrevistados 7, 11 e 12 e 14 compreenderam a relação teoria-prática de forma associativa com prevalência da prática sobre a teoria, como expressaram os docentes 12 e 7.

(...) vamos dizer aí que, que 85% a 90%, noventa e tantos por cento aí que dá... até 90% da vivência, ela é prática, ou seja, costume dizer que é teórico-prática, mas é executando em seco em atirar, um tiro real, mas praticando com o armamento, e aí o tiro propriamente dito, né, ela com certeza é 90% é operativo e 10% teórica. (Prof-12).

Nas falas identificou-se uma clara associação entre a concepção sobre a relação teoria e prática com o ensino operativo de técnicas e uso de equipamentos policiais. Eu acho que é nesse sentido que a gente... por isso que a gente faz mais de 70%... quase 70% as aulas de APH prática, porque o que que acontece? Tu vai adestrando o neurônio, adestrando a tua massa muscular em fazer o comportamento diante daquela situação que ele tem que agir (Prof-7).

Entretanto, a concepção prevalente foi da relação indissociável entre teoria e prática apontada por seis professores (números 1, 3, 5, 6, 8, 9). Assim, o docente número 8 falou de um “balanceamento” necessário entre elementos teóricos e práticos. O entrevistado número 9 arrematou que o conhecimento teórico de sua disciplina “caminha junto com a parte prática desde o primeiro dia ao último dia de instrução” (Prof-9). Por sua vez, o docente número 6 explicou como funciona essa visão integrativa da teoria com a prática:

Então assim, a teoria e a prática no curso de formação policial elas não podem andar separadas, porque uma coisa depende da outra, não só na disciplina de AMT, que uma coisa não vai se a outra não for, mas também eu acho que CVP é a mesma coisa, principalmente as disciplinas de práticas do dia-a-dia que o policial vai ter que passar. Então ele tem que ter o conteúdo teórico pra poder ele aplicar o prático, ele não vive um sem o outro, não tem como viver (Prof-6).

Segundo Candau (2002), a práxis harmoniza a relação entre teoria e prática, concebendo-os como uma unidade indissolúvel e necessária, como expresso nas falas destacadas. A constatação de que a maior parte dos docentes concebe o ensino policial no CFP como práxis é bastante positiva e gera a expectativa de que as ações do ensino formativo a cargo desses profissionais – planejamento, estruturação da aula, técnicas empregadas e avaliação – possam sido influenciadas por essa concepção mais avançadas das relações entre teoria e prática.

7.2 MÉTODOS E TÉCNICAS DE ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA

Como dito no subitem anterior, a concepção docente sobre a relação teoria e prática pode refletir nos métodos e técnicas de ensino em suas opções didáticas. Os métodos de ensino correspondem aos caminhos escolhidos pelo professor para o alcance dos objetivos gerais e específicos (LIBÂNEO, 1990). O método possui um caráter geral e necessita das técnicas de ensino, de natureza instrumental, para ser operacionalizado (PILLETI, 2004). Dessa forma, este tópico reuniu as técnicas e métodos empregados pelos docentes para articularem as dimensões teórico-práticas durante as aulas. Tendo em vista a riqueza e a diversidade de métodos e técnicas mencionados nas entrevistas realizadas, foi elaborado o Quadro 5, que elenca os principais utilizados pelos docentes.

Quadro 5: Métodos e Técnicas utilizados pelos docentes

ESTRATÉGIA DE ENSINO	DOCENTES QUE UTILIZARAM
Aula expositiva	Todos
Contextualização	Prof-5, Prof-11, Prof-12, Prof-13, Prof-14
Estudo de caso	Prof-3, Prof-11, Prof-13, Prof-14
Demonstração/Aula prática	Prof-3, Prof-4, Prof-5, Prof-6, Prof-8, Prof-9, Prof-10, Prof-12, Prof-14
Estudo-dirigido/oficina	Prof-1, Prof-2, Prof-6, Prof-14
Simulação/Dramatização	Prof-2, Prof-4, Prof-6, Prof-7, Prof-8, Prof-9, Prof-11
Estresse como técnica	Prof-4, Prof-6, Prof-7
Outras	Prof-3, Prof-5, Prof-8, Prof-10, Prof-13

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No Quadro 5, verifica-se que a aula expositiva foi a técnica mais popular. Essa técnica corresponde à “exposição de um tema logicamente estruturado” (PILLETI, 2004, p. 106). Pode-se afirmar que todos os docentes fizeram uso dela como ponto de partida para desenvolvimento de outras técnicas de ensino remetendo a um roteiro de aula como se verifica na fala do entrevistado número 9.

Todo início, no início da aula sempre teve uma exposição dialogada, uma contextualização daqueles movimentos que nós vamos fazer, por exemplo, nas aulas de utilização de algema a gente começa falando sobre aspectos legais do uso da algema, quando eu posso fazer uma busca pessoal num suspeito, o que é um suspeito, o que é uma atitude suspeita. Então a gente tem uma contextualização teórica no início da instrução bem básica, só pra contextualizar o aluno ali no porquê, e quando ele pode utilizar aquelas técnicas. Então geralmente no início da aula tem uma contextualização teórica de aspectos legais geralmente (Prof-9).

A preocupação com a contextualização foi lembrada por cinco docentes conforme o Quadro 5. A contextualização, a transversalidade e a interdisciplinaridade têm o papel de instigar nos alunos em formação a adoção de uma postura crítica da realidade e de suas próprias ações (BRASIL, 2014). Essa preocupação em propiciar um ensino para os desafios reais da profissão policial foi explicada pela docente número 6.

A gente procura sempre contextualizar aquilo que você tá passando pro aluno que de alguma forma ele vai utilizar aquilo na sua vida profissional. Então a gente sempre contextualiza e a gente sempre explica "esse exercício simula isso aqui, uma situação que pode ocorrer com você naquele momento. Então isso, aqui não é à toa que a gente tá passando, não é fantasiando, é uma coisa que realmente pode acontecer e se acontecer você vai saber como tomar sua decisão nesse momento. O que você vai usar, qual a técnica que você vai usar" (Prof-6).

Avançando nas metodologias utilizadas, chega-se ao estudo de caso mencionado por quatro docentes (Quadro 5). No estudo de caso, os docentes propõem situações para que os alunos façam análises e apresentem possíveis soluções (BRASIL, 2014). Os casos trazidos pelos docentes fazem parte das experiências vivenciadas na atividade policial, enriquecendo a aula de realismo, como na experiência relatada pelo entrevistado número 3. A reação do aluno demonstrou a eficácia da técnica, proporcionando um ensino articulado com a prática:

Nós, com os estudos de caso, aproxima bastante os alunos, eu achei interessante foi que uma das turmas quando nós apresentamos a imagem do corpo de uma vítima esmagada em um acidente, o aluno passou mal quando ele viu aquela realidade... Aí depois... É. Até nós perguntamos pra ele, aí ele falou assim que realmente ele não acostumado com aquilo e só teria que se adaptar [risos] (Prof-3).

A partir do Quadro 5, verifica-se que a técnica da demonstração ou aula prática foi a segunda mais utilizada, sendo mencionada por nove docentes. A MCN explica que a demonstração (ou aula prática) é apropriada para o ensino de uma ação ou procedimento policial, cuja vantagem é permitir ao professor realizar intervenções corretivas na execução feita pelo aluno (BRASIL, 2014). A popularidade da demonstração no CFP explica-se pela necessidade de o ensino formativo habilitar os alunos em um grande número de técnicas e equipamentos típicos da profissão policial, a exemplo das aulas de condução de viatura.

Eu primeiro realizava as aulas teóricas em sala de aula ou às vezes na própria área interna, através de flipchart, que eram feitas as demonstrações da parte teórica, as apresentações da parte teórica, depois eram feitas as demonstrações da execução dos exercícios e em seguida o aluno executava a parte prática (Prof-4).

De igual sorte, a demonstração mostrou-se adequada para articular teoria e prática, realizando a iniciação dos alunos em aulas de armamento e tiro – um dos componentes curriculares mais sensíveis do curso, em virtude dos riscos envolvidos. A demonstração funcionou como etapa inicial e segura para o ensino de manuseio dos armamentos utilizados no CFP antes das aulas de tiro, como narrou o docente número 6.

Então eu tenho que mostrar como é que a arma funciona, como é que se pega numa arma, qual é a posição de tiro que você faz. Então até pra que o aluno possa perder o medo daquilo, que há muitas pessoas que nunca tiveram contato com armamento. Então quando você mostra todo o funcionamento, como é que monta, como é que desmonta, fazendo a pessoa ter aquela familiaridade com o objeto. Então isso facilita muito na hora que a gente pega e leva o aluno pra o stand pra fazer a prática (Prof-6).

O estudo dirigido ou oficina foi uma técnica mencionada por quatro docentes (Quadro 5). Apesar de incluir elementos da demonstração, difere-se desta porque, no estudo dirigido, espera-se do aluno “o desenvolvimento da capacidade de trabalhar, de forma livre e criativa, com conhecimentos adquiridos, aplicando-os a situações novas, referentes a problemas cotidianos da sua vivência...” (LIBÂNEO, 1990). O estudo conduzido na forma de oficina

coloca o aluno numa situação de tomada de decisão diante de um cenário problematizado, como explicou o entrevistado número 14.

Através de oficinas pra aula de uso diferencial da força que foi no curso de formação de 2014, nós montamos oficinas práticas e a última aula, que é a aula de avaliação, nós trouxemos três situações fáticas e colocamos os alunos em dupla pra executarem, adotarem né? e mostrar conhecimento da habilidade atitude na execução da melhor solução para aquela atividade prática oferecida. E isso foi executado na sala do tatame (Prof-14).

A simulação ou dramatização foi a terceira técnica mais empregada pelos docentes entrevistados (Quadro 5). A MCN (BRASIL, 2014), após conceituar a simulação, elenca-a como uma das técnicas de ensino apropriadas para articulação da teoria com a prática na formação policial. Na simulação, um cenário é construído para os estudantes vivenciarem papéis a partir de uma experiência, com o objetivo de conseguir uma aproximação consistente entre a teoria e a prática, aperfeiçoar as habilidades e atitudes e construir referências que ajudem a tomar decisões e a agir em situações similares, como se verificou na fala do entrevistado número 8.

Nós pegamos uma viatura e colocamos em alta velocidade pra que ele constate lá. Além também de área externa pra que a gente faça um roteiro, onde a gente faz um teatro, que o ideal é que esse teatro... esse exercício é interno, é externo, melhor dizendo, e é no estacionamento do lado externo e a gente vai simular o que acontece 98% das vezes (Prof-8).

A eficácia das técnicas em propiciar um ensino que reproduzisse o contexto profissional ficou bastante evidente quando o aluno se viu numa situação crítica, diante da necessidade de uma tomada de decisão, como se vê na situação narrada pelo entrevistado número 6.

Normalmente quando eram colocados em momentos de mais estresse, a maioria deles tinham reações adversas, como por exemplo, é... não conseguia executar o exercício pelo fato de estarem sob estresse ou não conseguiam executar de maneira perfeita o exercício (Prof-6).

A partir das análises e discussões feitas, conclui-se que a aula expositiva funcionou apenas como ponto de partida para a aplicação de outros métodos e técnicas pelos entrevistados. A MCN (BRASIL, 2014) propõe que um curso adequado à formação policial deve despertar o interesse do aluno, articular conhecimento com a realidade e utilizar técnicas que privilegiam a resolução de situações problematizadoras sobre técnicas conservadoras. As técnicas empregadas pelos docentes do CFP, como simulação e estudo de caso, nasceram a partir de problemas propostos pelos professores para ser resolvidos pelos alunos, exigindo a aplicação daquilo que foi aprendido, levando muitos deles à tomada de decisão em situações estressantes – similar ao que encontrarão na atividade. Dessa feita, as técnicas utilizadas pelos docentes

colocam os alunos no protagonismo da ação didática, conduzindo-os à assimilação ativa dos conhecimentos (LIBÂNEO, 1990).

Assim, os achados debatidos neste subitem permitem afirmar que os docentes, de modo coerente com a concepção do ensino como práxis, optaram, em suas aulas, por métodos e técnicas potencializadores da articulação da teoria com a prática do ensino em contextos similares ao da profissão policial.

7.3 A EXPERIÊNCIA POLICIAL COMO ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO

No exercício de qualquer atividade profissional, o homem realiza uma intervenção na natureza, tendo como fontes os conhecimentos científicos aliados a um conjunto de experiências vivenciadas na prática profissional denominado saberes profissionais (RAMOS, 2014). O saber experiencial foi amplamente citado por todos os entrevistados, motivando uma discussão à parte das demais técnicas didáticas.

Inicialmente, é importante ressaltar que existe uma dicotomia no seio policial entre aqueles que exercem atividades administrativas, os quais são vistos com desconfiança pelo segundo grupo, composto pelos policiais operacionais ou das “ruas”, como se observa na fala do entrevistado número 3.

Agora, a partir dessa experiência pessoal, de trabalhar nas área-afim, o que me dá mais segurança principalmente pra responder os questionamentos dos alunos, porque a gente observava isso muito quando o instrutor ele não trabalhava na área-fim, trabalhava numa área administrativa específica e ele não tinha práticas no atendimento a acidentes, do dia-a-dia. Então a gente percebia, eu já trabalhei com instrutor assim, a dificuldade dele responder algumas questões práticas que os alunos perguntavam (Prof-3).

Na linha de contribuição da experiência para a docência em um curso de formação, seis entrevistados trataram do tema (números 3, 6, 7, 9, 12, 14). Para eles, a experiência policial é um grande diferencial pela possibilidade de os casos reais serem utilizados em sala de aula para enriquecer e ilustrar as atividades docentes, como explicado pelo entrevistado número 9.

E a experiência que nós instrutores temos da atividade-fim ou da própria instrução, é fundamental. A gente já tem a nossa experiência, as nossas passagens, como a gente diz - o tempo de pista - a gente ver muita coisa no dia a dia, e aquilo a gente usa pra nossas aulas. Sem dúvida nenhuma a parte operacional é muito importante pra nossa instrução das disciplinas operacionais, sem dúvida! (Prof-9).

Dessa forma, a experiência policial do docente funcionou como uma poderosa ferramenta didática articuladora da teoria com a prática, como se verifica na fala do entrevistado número 7.

As histórias que a gente traz como policial de mais de 20 anos trabalhando, é o que fazem toda diferença nas aulas. Porque tu dá aula teórica, tu aplica a prática dessa aula teórica e tu conta um caso que tu viveu, né? Então é isso que faz a diferença dentro das aulas, na minha opinião (Prof-7).

Essas experiências docentes, uma vez compartilhadas em sala de aula, validaram o que a literatura denomina de saberes experienciais. Esses saberes são “inventados na experiência e por ela validados e revalidados, incorporando-se a vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, rotinas e de habilidades de saber-fazer e saber-ser”. (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 217).

De forma conclusiva, constatou-se que os entrevistados tinham uma situação favorável ao intercâmbio da sala de aula com a prática profissional por meio dos saberes experienciais adquiridos quando estavam na linha de frente da atividade policial. Esses saberes aprofundaram as práticas didáticas e funcionaram como eficiente elemento articulador entre a teoria e a prática, pois foram construídos pelos próprios docentes enquanto policiais, trazendo para a sala de aula uma riqueza profissional que os alunos só poderiam adquirir após se tornarem policiais. Assim, a experiência profissional dos docentes, materializada em saberes experienciais, funcionou como recurso didático muito importante na promoção da articulação da teoria com a prática no CFP.

7.4 SITUAÇÃO JURÍDICA DO ALUNO COMO LIMITADOR DA ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA

A aplicação do ensino, conforme visto, tem por finalidade munir o aluno de capacidade crítica para que possa intervir na sua realidade. Muitas vezes, essa aplicação do ensino, ou seja, a articulação entre teoria e prática não é satisfatória. Essa temática foi identificada na fala de onze entrevistados (números 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14).

A maior dificuldade em proporcionar um ensino mais próximo da realidade foi a situação jurídica do aluno em formação apontada por sete entrevistados (números 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12 e 13). Diferentemente do curso de formação para postos na Polícia Militar em que o candidato, após a matrícula, já passa à condição de policial, na Polícia Rodoviária Federal, essa condição só é atingida após finalizado o CFP. A condição de concursado do aluno foi apontada como limitadora porque geraria riscos não cobertos na relação jurídica de um concurso, como explicado pelo docente número 8.

Eu tive no meu curso de formação, em 2012 a gente não conseguiu fazer. A grande discussão de tudo isso é porque o concurso não são policiais ainda, como eles não são

policiais ainda é muito risco e aí a PRF adota a gestão de risco, levar eles pra uma atividade dessa pode gerar uma consequência legal muito grande, porque eles não são policiais (Prof-8).

Essa situação impediu, por exemplo, que aulas de direção de viaturas policiais fossem feitas em vias externas à ANPRF, como se constata na fala do docente responsável por essa disciplina.

O maior impedimento com relação à impossibilidade de realizar as aulas em ambiente externo. Poderia colocar em risco a vida do aluno, que não tem muita habilidade, e o prejuízo seria a deficiência, a impossibilidade do aluno ter contato com o trânsito real (Prof-4).

Além do risco, a situação do aluno impediu a participação em processos reais inerentes à atividade policial, como a consulta em sistemas de pessoas e veículos, atividade imprescindível em uma instituição de policiamento rodoviário.

Eu vejo assim, porque hoje o sistema ele só é aberto para profissionais cadastrados. Então, inicialmente o aluno teria que ser cadastrado, ele é aluno ainda. Então tá em processo de análise. Então ele não pode ter ainda acesso a uma ferramenta desse tipo, porque ele ainda não é profissional. Então ele não pode ter acesso a várias informações sensíveis, inclusive pessoais de outras pessoas (Prof-11).

As situações relatadas demonstraram como a condição de concursado limitou o docente em proporcionar situações didáticas interligadas à realidade. Assim, os docentes reconheceram que as aulas em um ambiente controlado e fechado não articulam a teoria com a prática da mesma forma que ocorreria caso houvesse possibilidade de algumas dessas aulas serem levadas para o ambiente real da atividade policial, como explicado pelo entrevistado número 13.

Infelizmente o que limita muito um curso de formação é que nós não temos guarida ou até mesmo fundamentação concreta pra levar o aluno pra uma aula prática, entendeu?... num local real pra uma fiscalização, mostrar a realidade, e que isso eu acredito que seria... quando você trabalha a prática mesmo, fora dos muros de uma academia, numa vivência real, como é nos cursos especializados, muitas vezes você tem uma riqueza de aprendizagem muito maior do que quando você tá bem no centro do circuito fechado (Prof-13).

Interligado com essa situação de impossibilidade de submeter o aluno a situações didáticas no próprio ambiente policial, houve a reclamação de ausência na ANPRF de um ambiente que simulasse uma unidade policial numa rodovia: “a gente não tem um ambiente que simule uma rodovia, a gente às vezes tem que riscar o chão, pintar o chão pra simular uma rodovia” (Prof-1). Essa fala se junta à do entrevistado número 8, que fez reclamação similar da falta de ambiente, além de citar outros fatores que o impediram de realizar uma melhor articulação entre teoria e prática.

(...), mas em 2016 a carga-horária era maior, houve uma prevalência de conhecimento teórico em cima do conhecimento prático. Uma dificuldade que a gente tem que isso também reflete a falta de equipamentos, de material. O ambiente da academia é um ambiente insuficiente pra fazer isso, aí gera esses impactos. (...) Você não tem uma

área pra dá instrução de policiamento. Eu não consigo, por exemplo, mostrar pro aluno como é que é uma rodovia, eu não vou com ele pra rodovia. Por mais que eu tente fazer um cenário lá, eu nunca vou conseguir passar (Prof-8).

Cientes desse entrave no processo de formação, seis entrevistados (números 1, 3, 4, 8, 10 e 13) teceram sugestões, visando suplantar essa dificuldade. Inicialmente, os entrevistados números 3, 4 e 8 lembraram experiências de cursos de formação mais antigos nos quais foram realizadas aulas no próprio ambiente policial e externo. O docente número 3 rememorou essa experiência de quando foi aluno de formação em 2005.

Essas duas práticas que nós tivemos, nós saímos dali do centro de treinamento e fomos até na UOP, no Guaicurus na BR 262 no município de Miranda, no Mato Grosso do Sul, e lá nós ficamos o dia inteiro, aí separavam a gente em grupos aí cada grupo desse durante o dia passava pelas oficinas, ora volta e meia com fiscalização de peso, ora com fiscalização de produtos perigosos, ora com a fiscalização de narcotráfico (Prof-3).

Houve sugestões isoladas de criação de ambiente simulado de uma unidade policial (número 1) e aumento das situações de estresse (número 12) ou reforma do currículo para dar mais tempo às atividades práticas (número 12). Entretanto, a adoção de uma atividade externa durante ou após a formação foi a sugestão mais mencionada. Nos cursos de formação contemplados nesta pesquisa (CFP 2014, 2015 e 2016), o “comando-escola” não fez parte das atividades discentes. Ele deixou de existir por receios dos riscos ligados ao aluno candidato, conforme depoimento de alguns entrevistados (números 3, 4 e 13).

O reconhecimento da impossibilidade de o ambiente formativo, por melhor que seja concebido, reproduzir as situações cotidianas da profissão policial foi resumido pelo docente número 9 ao afirmar que “a questão da adrenalina, com estresse que o aluno tem no curso de formação e [por] mais que a gente tente elevar isso, nunca vai ser igual ao da prática, é diferente...”. A conclusão desse docente coaduna-se com o pensamento de Monjardet (2002) sobre as dificuldades de se reproduzir a complexidade da profissão policial no ambiente de formação.

As entrevistas realizadas apontam para a necessidade de o aluno participar de uma imersão didática realizada no ambiente próprio da atividade policial, a fim de propiciar um elevado grau de articulação da teoria com a prática, além de possibilitar a integração de todos os conhecimentos assimilados durante a formação em contextos realísticos da profissão. A proposta de uma atividade didática externa e contextualizada é o ponto inicial para a concepção do nosso PE, que será abordado no próximo capítulo.

8. O PRODUTO EDUCACIONAL: PROGRAMA DE MENTORIA PARA NOVOS POLICIAIS

8.1 ESCOLHA DO PROGRAMA DE MENTORIA COMO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional (PE) é o elemento tangível das pesquisas realizadas nos programas de mestrado em rede ProfEPT (FARIAS; MENDONÇA, 2019) e consiste em um objeto que facilita a experiência de aprendizagem (KAPLÚN, 2003). Em debate sobre o tema, Pasquali, Vieira e Castman (2018) defendem como principal contribuição dos PEs oriundos da rede ProfEPT a mudança nas práticas dos profissionais daqueles a quem se destinam. Dessa forma, os produtos educacionais nascidos do ProfEPT

devem possibilitar a formação de profissionais externos à academia que saibam desenvolver e utilizar a pesquisa para agregar valor às suas atividades profissionais, tendo uma análise crítica da prática do trabalho, fomentando o desenvolvimento e implementação da produção tecnológica (PASQUALI; VIEIRA; CASTMAN, 2018, p. 116).

Anuindo com a proposta dos autores citados, nossa propositura de PE buscou fomentar o debate sobre uma concepção de formação do policial rodoviário federal voltada para a realidade da profissão, ou seja, que articulasse os aspectos teóricos e práticos necessários ao exercício da profissão policial. A metodologia escolhida foi adaptada a partir do modelo de elaboração de PE em fases proposto por Farias e Mendonça (2019) e ilustrado pela Figura 5.

Figura 5 – Fases da Concepção do Produto Educacional



Fonte: Farias e Mendonça (2019)

A fase de concepção da pesquisa correspondeu ao momento de qualificação deste projeto da pesquisa. Na sequência, cada etapa da elaboração do PE será descrita de forma detalhada.

8.2 DA DEFINIÇÃO À PROTOTIPAÇÃO DO PRODUTO (FASES 1, 2 E 3)

Na fase 1, Farias e Mendonça (2019) informam a necessidade de realização de uma investigação que forneça subsídios para a definição do produto. Essa pesquisa responderá a um problema específico. No presente estudo, esta investigação buscou responder à seguinte questão: **“como se articulam teoria e prática no Curso de Formação Profissional da Polícia Rodoviária Federal?”**. Avalia-se que os resultados da pesquisa teórica e de campo cumpriram o objetivo de fornecer os achados analíticos necessários à elaboração do PE. Esses resultados são descritos nos próximos parágrafos.

O primeiro achado diz respeito ao PPC do CFP da pesquisa, o qual estava alinhado com as principais diretrizes da MCN (BRASIL, 2014), apresentando elevada carga horária dedicada às atividades da prática policial e com potencial para articular teoria e prática na realidade profissional. Entretanto, constatou-se um currículo excessivamente fragmentado e com baixa interdisciplinaridade, que, somado à ausência do componente curricular de estágio, revelou deficiências importantes na promoção dessa articulação.

No quesito do contexto da formação policial, enquanto modelo ideal, constatou-se uma representação docente em sintonia com a complexidade inerente à profissão policial. Para suprir o desafio inerente à profissão, os docentes conceberam a formação ideal pela associação entre o ensino de atividades policiais típicas ao desenvolvimento da criticidade do aluno, em um contexto de interdisciplinaridade e formação continuada e de atenção à saúde emocional do futuro policial.

No quesito da organização escolar, apesar de algumas dificuldades relatadas, a infraestrutura para o ensino formativo disponibilizada no CFP foi considerada adequada pela maioria dos entrevistados. A coordenação teve papel controverso, destacando-se positivamente na atualização dos docentes, mostrando-se, entretanto, pouco eficiente em estabelecer uma ponte entre o projeto pedagógico e esses profissionais. Por sua vez, o currículo excessivamente fragmentado dificultou uma maior interdisciplinaridade dos componentes curriculares.

O processo de ensino dos CFPs de 2014 e 2016 iniciou-se com o planejamento das atividades, oportunidade em que foram selecionados os objetivos e os conteúdos do CFP. A estruturação das aulas alternou momentos teóricos e práticos. Os docentes realizaram

avaliações de diversa natureza durante o processo, destacando avaliações somativas no final de cada componente curricular. A relação docente e discente foi marcada pela horizontalidade e respeito aos saberes dos alunos.

Por sua vez, a articulação da teoria com a prática foi concebida durante o processo de ensino na proposta da práxis, ou seja, como algo indissociável e interligado à realidade. Prova disso é que os docentes utilizaram métodos e técnicas variadas para aplicar o ensino formativo aos contextos da profissão, destacando-se a experiência policial como método didático para aproximar o aluno dessas vivências. Em contraponto, a situação jurídica do aluno – candidato em concurso público – foi apresentada como impeditiva para a realização de atividades pedagógicas no próprio ambiente policial.

Tendo em vista os resultados da pesquisa, constatou-se que o CFP do período pesquisado trabalhou, com limitações, o modelo da práxis na formação do policial. O esforço em propiciar o modelo da práxis foi constatado tanto dos antecedentes do processo de ensino (concepções sobre a formação, PPC e organização escolar) como dos seus elementos constituintes, os quais concorreram, conjuntamente, para articular os elementos cognitivos e práticos da profissão policial. Como destaque desse processo, professores com larga vivência profissional fizeram uso de sua experiência policial como instrumento de mediação didática.

Entretanto, a ausência do componente curricular de estágio mostrou-se um elemento que mitigou esse esforço por um processo de ensino fundamentado na práxis. Essa ausência foi justificada pela impossibilidade jurídica de os alunos em formação participarem de atividades externas ao ambiente da ANPRF, impedindo que esses discentes vivenciassem, de modo integrado e contextualizado, os conhecimentos apresentados de forma fragmentada durante o curso. A ausência de atividades que colocassem os alunos em condições reais da profissão findou por limitar o trabalho de articulação da teoria com a prática identificados nos achados da pesquisa. Deduz-se, por conseguinte, que o policial recém-egresso do curso de formação assume as atribuições da profissão policial sem nunca ter tido qualquer contato com o ambiente real dessa profissão – o que se mostra um achado relevante, uma vez que a profissão policial utiliza a possibilidade de uso da força como instrumento de trabalho, e o erro pode ter consequências irreparáveis.

Uma vez discutidos os achados da pesquisa, estes passaram a subsidiar a elaboração do produto, cujo público-alvo precisa ser definido ainda na primeira fase, conforme Farias e Mendonça (2019). Tendo em vista a impossibilidade de criação do componente estágio em virtude da impossibilidade jurídica já apontada, a solução pedagógica para esse problema só seria possível de se efetivar após o aluno formado assumir a condição policial. Assim, definiu-

se que o PE deve ter como público-alvo os novos policiais em seu primeiro contato com a atividade profissional.

A segunda fase é o momento de organizar os principais achados da pesquisa em requisitos e parâmetros definidores do produto (FARIAS; MENDONÇA, 2019). Assim, foram definidos os seguintes requisitos: a) o PE deveria proporcionar ao profissional uma experiência contextualizada no próprio ambiente de trabalho, o que só seria possível após o aluno assumir a condição de policial; b) essa proposta educativa deveria estabelecer uma ponte entre o ensino formativo e a prática profissional, mitigando as inseguranças inerentes da passagem da condição de aluno para a de policial; c) o PE deveria utilizar a experiência dos policiais veteranos como elemento articulador da teoria com a prática.

A definição do parâmetro mereceu uma reflexão sobre o objeto da pesquisa – a articulação da teoria com a prática na formação policial. Conforme visto ao longo deste trabalho, a relação ideal entre teoria e prática fundamenta-se no modelo da práxis (CANDA, 2002, RAMOS 2007), que segue um caminho epistemológico e dialógico: a práxis nasce na prática cotidiana de qualquer atividade, indo ao polo da teoria, para que se realizem as operações cognitivas que a reformularão; em seguida, retorna à prática, para que esta reformule a realidade, sempre em um movimento cíclico. Por outro lado, como o novo policial saiu da formação com a necessidade de aplicação dos conhecimentos assimilados, definiu-se um único parâmetro: o PE deveria contemplar a práxis – relação dialógica entre teoria e prática de forma contextualizada com vistas à transformação da realidade – como parâmetro do produto.

A segunda fase encerra-se com a definição do produto. Levando-se em consideração os requisitos e parâmetro descritos, foi escolhido como PE adequado um Programa de Mentoria para Novos Policiais Rodoviários Federais que fosse implementado nos primeiros meses de trabalho desses profissionais.

A mentoria é um processo relacional e formativo no qual um profissional mais experiente (mentor) contribuirá para o desenvolvimento de um menos experiente denominado mentorado ou discípulo (SILVA, 2008; ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2015). A mentoria permite a construção de conhecimentos que vão além do aspecto cognitivo, os quais proporcionam uma aprendizagem bilateral construída na partilha desses conhecimentos (explícitos e tácitos) no contexto profissional denominado aprendizagem socioprática, ou seja, a aprendizagem que surge das realizações de atividades de práticas em contextos de grupos de interesses (ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2015).

A terceira fase, segundo Farias e Mendonça (2019), consiste em transformar a ideia do produto em um protótipo por meio da definição dos elementos mínimos norteadores da proposta

(tipologia, meio, linguagem, etc.). Atendendo a esse critério, definiu-se que o programa de mentoria para novos policiais será apresentado na forma de projeto para apreciação da gestão superior da Polícia Rodoviária Federal – a quem cabe a função de aprovar e implementar o programa, seguindo os parâmetros decisórios internos. O meio escolhido de apresentação do produto foi a forma escrita.

Na construção do protótipo, foi necessário definir também o modelo de mentoria a ser implantado no programa. Para tanto, foi utilizada a taxonomia proposta em Almeida e Souza-Silva (2015). Os autores explicam que a mentoria pode ser informal ou formal. No primeiro caso, as relações entre mentor e mentorado se dão de forma espontânea, sem intermediação institucional. No segundo caso, a mentoria é um processo de iniciativa da organização, a quem cabe estabelecer os parâmetros e diretrizes da relação de mentoria (SALGUES, 2016).

Tendo em vista a fragilidade dos laços estabelecidos na mentoria informal, escolheu-se o modelo de mentoria condizente com os atributos de oficialidade e intencionalidade necessários ao programa. Dessa forma, será possível formular objetivos, mobilizando recursos organizacionais e definindo etapas e prazos para alcançá-los.

Na escolha da relação entre mentor e mentorado, Almeida e Souza-Silva (2015) explicam que esta pode se dar sob o modelo hierárquico ou por pares. Visando estreitar os laços entre mentor e mentorado e levando-se em conta que a PRF adota o modelo de cargo único (em que a chefia não é permanente nem vinculada ao cargo), decidiu-se pelo modelo de mentoria por pares (também denominada *peer mentoring*).

Uma terceira definição necessária foi a escolha entre a mentoria individual e a coletiva. A literatura majoritária aponta a mentoria como uma relação individual entre mentor e mentorado com base no conceito clássico de Kram (1998 *apud* SALGUES, 2016), que a circunscreve a uma relação entre um indivíduo mais experiente que acompanha outro menos experiente. Entretanto, autores como Leite (2012 *apud* SALGUES, 2016) concebem-na como uma relação entre um ou vários mentorados, admitindo, dessa forma, a possibilidade de mentoria coletiva. Tendo em vista a dinâmica coletiva do trabalho policial e usando um critério de otimização, optou-se por um modelo de mentoria em grupo ou coletiva.

Uma vez definido o modelo de mentoria, foi projetado o programa seguindo as questões centrais adaptadas de Zanon e Nardelli (2008). Essas definições se encontram no Quadro 6.

Quadro 6 – Questões centrais para a definição do programa

Pergunta-Chave	Objetivo	Definições do Programa
O quê?	Definir o objeto	O programa consiste na designação de policiais experientes e voluntários (mentores) que, após serem capacitados, atuarão nas delegacias, acompanhando e orientando pequenos grupos de novos policiais (público-alvo) nos primeiros meses de exercício profissional.
Por quê?	Justificar o empreendimento	Preencher a lacuna institucional de uma ação educativa que contribuisse para articular a teoria com a prática profissional em ambientes reais da atividade e, ao mesmo tempo, utilizasse a experiência dos policiais veteranos para mitigar a insegurança na transição da condição de aluno para a de policial
Para quê?	Definir os Objetivos a serem atingidos	Objetivo Geral: O programa de mentoria de novos policiais tem como principal objetivo articular os conhecimentos de formação dos mentorados com os saberes tácitos e experienciais dos mentores, visando consolidar a autonomia reflexiva necessária ao exercício da profissão policial. Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Aproximar as diversas gerações de policiais, consolidando laços profissionais entre antigos e novos integrantes da carreira; • Prover as comissões regionais de avaliação do estágio probatório (COREPs) de informações que subsidiem o processo de acompanhamento dos novos policiais.
Quando?	Determinar etapas e prazos.	O programa está definido em seis etapas: definição, seleção, capacitação, preparação, execução e avaliação. Tendo em vista que é um projeto vinculado ao ingresso de novos policiais, definiu-se o prazo de início a partir de deflagração do edital inaugural do novo concurso e a duração total de seis quinzenas.
Onde?	Definir locais adequados.	Delegacias da PRF que receberão novos policiais em seus quadros.
Valeu a pena?	Definir metodologia de avaliação.	De acordo com o manual de Metodologia de Gerenciamento de Projetos MGP 2.0 (DPRF, 2016) e realizado por equipe do Escritório de Projetos da própria PRF.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Ainda na fase de prototipação, em virtude de as definições se referirem a um produto educativo, os elementos gerenciais devem vir acompanhados da trilha pedagógica que se pretende adotar com o programa de mentoria, tema que será tratado a seguir.

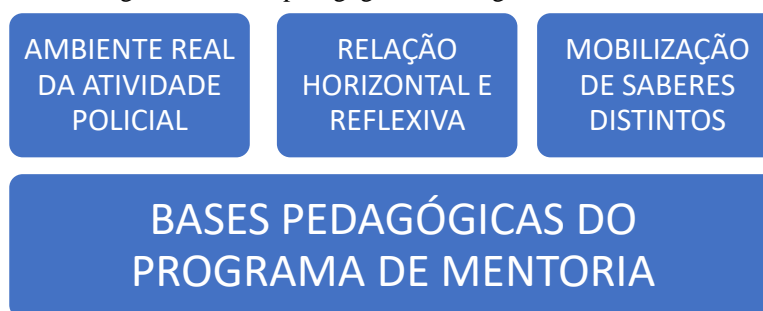
8.3 DELINEAMENTO PEDAGÓGICO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Uma etapa importante da prototipação do PE é o delineamento pedagógico desse produto. O ponto de partida desse delineamento foram as bases conceituais do projeto político-curricular adotado no CFP 2016 (DPRF, 2015c).

As bases pedagógicas do ensino da PRF assentam-se em três pilares conceituais: a complexidade, de Edgar Morin, a horizontalidade nas relações professor-aluno, baseada em Freire, e a aprendizagem por competências, de Perrenoud (DPRF, 2015c). O paradigma da complexidade afirma que o mundo pós-moderno é marcado por incertezas, exigindo do aluno uma capacidade de agir, de forma criadora, sistêmica e dialética nesse contexto (DPRF, 2015c). A horizontalidade nas relações implica que o ensino da instituição deve se pautar pelos seguintes valores: dialogicidade, reconhecimento dos saberes do aluno, ética e curiosidade crítica (DPRF, 2015c). Sendo a atividade policial marcada pelo exercício de complexas atividades heterogêneas, a mobilização de saberes da aprendizagem precisa contemplar os aspectos cognitivo, operacional e atitudinal do aluno (DPRF, 2015c).

O programa de mentoria para novos policiais atende aos pressupostos pedagógicos da instituição, uma vez que é executado no ambiente real da atividade com suas inúmeras variáveis não controladas (contexto de volatilidade da complexidade), propondo uma mentoria não hierárquica e que leve à reflexão das suas práticas (horizontalidade e criticidade), e as atividades propostas basearam-se na mobilização de saberes simultâneos (competências).

Figura 6 – Bases pedagógicas do Programa de Mentoria



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Além das premissas pedagógicas da instituição, a elaboração das atividades do programa de mentoria alicerçaram-se em duas premissas: a) escolha de uma atividade que funcionaria como linha dorsal capaz de proporcionar um maior conjunto de aprendizagens da prática profissional; b) reconhecimento de que nem todas as demandas de um plantão policial podem ser programadas.

Para definição da atividade-dorsal, buscou-se como fonte a legislação. Conforme se constata no Decreto nº 1.655/95 (BRASIL, 1995), as múltiplas demandas do serviço prestado pela Polícia Rodoviária Federal surgem, em sua maioria, a partir das atividades de fiscalização e apresentam-se sob diversas formas: aplicação de medidas administrativas a infratores de trânsito, prisão e condução de criminosos, sinalização de trânsito, auxílio a usuários e atendimentos de acidentes são alguns exemplos. Assim, definiu-se que a atividade de policiamento e fiscalização seria o fio condutor das demais ações do programa de mentoria.

Em relação à segunda premissa, as atividades elencadas no Decreto nº 1.655/95 (BRASIL, 1995), quanto à natureza das ocorrências, podem ser divididas em três grupos discriminados no Quadro 7.

Quadro 7 – Atividades da PRF de acordo com a natureza

Tipo de Atividade	Característica	Exemplos
Programada	Atividades típicas de prevenção a ilícitos administrativos e criminais. Essa atividade exercício independe da ocorrência de qualquer ilícito.	<ul style="list-style-type: none"> • Policiamento estático e móvel; • Fiscalização de veículos e pessoas; • Operações temáticas de fiscalização.
Eventual	Atividade que surge a partir da constatação de ilícito durante as atividades programadas. Em virtude da natureza, é acessória, e sua ocorrência é aleatória, mas dotada de razoável probabilidade de ocorrência.	<ul style="list-style-type: none"> • Autuação de trânsito e aplicação de medida correspondente (Ex. autuar motorista por condução sob estado de embriaguez e retenção do veículo irregular); • Flagrante criminal de motorista embriagado.
Por demanda	Atividades em que a ação policial é requerida durante ou após o evento deflagrador. Sua ocorrência é aleatória e imprevisível.	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento de acidentes; • Sinalização de vias; • Auxílio a usuários; • Repressão de crimes em andamento.

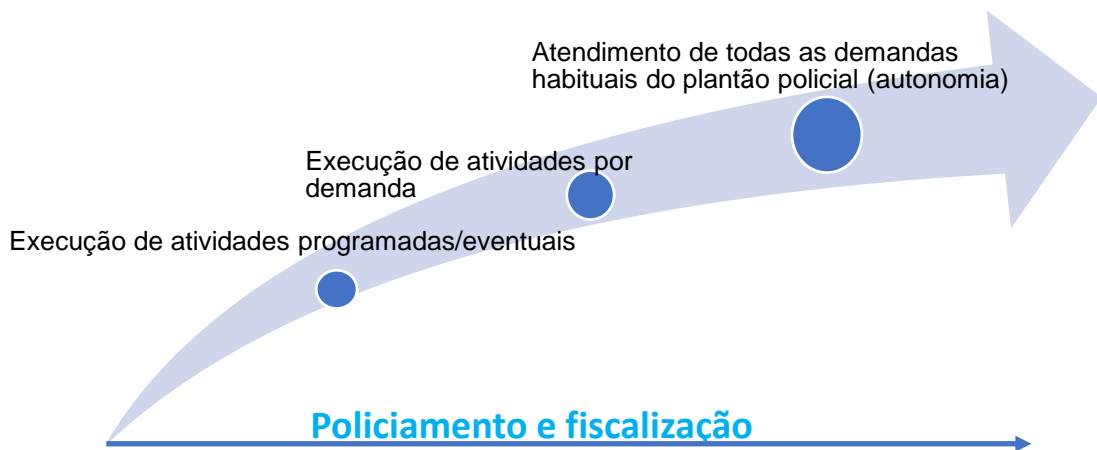
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Buscando uma forma didática de a organização das atividades da mentoria, foi proposto que o programa iniciasse a partir das atividades-programadas, levando o aluno gradualmente ao atendimento das atividades não programadas com vistas a se chegar ao objetivo da autonomia do policial. A concretização da autonomia verifica-se quando o policial consegue

atender de forma satisfatória as atividades programadas, eventuais e por demanda, indistintamente, em um plantão policial típico.

Definidas as duas premissas, a proposta pedagógica pode ser ilustrada na Figura 7:

Figura 7 – Percurso pedagógico do Programa de Mentoria



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Idealmente, os programas de mentoria estabelecem a relação de um monitor para cada mentorado. Tendo em vista a realidade de carência de pessoal da PRF, optou-se por um modelo de mentoria coletiva. Dessa forma, cada mentor responderá por uma equipe com três novos policiais, que é a composição ideal para uma viatura. Além disso, essa divisão possibilita um melhor acompanhamento das atividades de cada um dos participantes, sem comprometer a necessária vigilância requerida no serviço policial.

Seguindo uma proposta gradativa de aprendizagem, o programa de mentoria foi dividido em seis quinzenas, cada uma com objetivos e atividades específicas. O Quadro 8 traz um exemplo de atividade do programa.

Quadro 8 – Exemplo de Atividade da Mentoria

Quinzena	Programação	Período	Objetivo	Atividades	Responsável
4 ^a Quinzena	Policciamento (Ronda)	12 horas diurnas ou noturnas, a critério do mentor	Aplicar conhecimentos multidisciplinares aprendidos na formação, como abordagem, atendimento de acidentes, socorro de vítimas e sinalização de vias.	Dirigir viaturas; Atender às demandas eventuais decorrentes da atividade de policiamento.	Gestor da Delegacia Mentor

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Encerrando a proposta pedagógica, definiram-se encontros de *feedback* formal entre mentor e mentorado, ao encerramento de cada quinzena, na concepção formativa de avaliação (PILLETI, 2004).

O formulário de avaliação do programa foi concebido sob critérios de competências desejáveis do policial descritas na MCN (BRASIL, 2014). Em uma matriz avaliativa, após cada atividade, o mentorado será avaliado quanto ao alcance do desempenho esperado nas dimensões cognitiva, operativa e atitudinal. Na hipótese de desempenho insuficiente do esperado, o mentor poderá, em cada reunião de *feedback* quinzenal, traçar estratégias individuais, para que o mentorado possa superar as dificuldades encontradas. Ao final dos seis ciclos avaliativos, o mentor estará em condições de realizar uma avaliação circunstanciada e global do desempenho do mentorado em todo o programa, na forma de parecer, que se encontra ao final da ficha de avaliação.

8.4 DA APLICAÇÃO À DEFINIÇÃO FINAL DO PRODUTO (FASES 4, 5, 6 E 7)

8.4.1 Avaliação do Produto por Especialistas

A quarta fase de elaboração do produto compreende a aplicação do protótipo do produto junto ao público-alvo e a avaliação desse evento (FARIAS; MENDONÇA, 2019). A proposta do programa de mentoria para novos policiais possui alguns requisitos que requerem algumas ações para a execução do produto *in loco*: a) a necessidade de um concurso público em etapa final de conclusão; b) necessidade de submissão a todas as instâncias decisórias da PRF do projeto antes de aplicação e obtenção, ao final, de parecer favorável para a aplicação; c) coincidência do período de aplicação do produto com o período de ingresso de novos policiais na instituição.

Por tais especificidades, optou-se por submeter o PE à avaliação de profissionais experientes na temática de ensino policial, para que estes julgassem o produto sob determinados critérios. A avaliação incluiu a emissão de um parecer quanto à viabilidade de aplicação futura do programa. Os avaliadores escolhidos exercem suas atividades no contexto real do objeto pesquisado de forma dupla: como policiais e como docentes experientes da PRF – à exceção de um avaliador que, apesar da sua formação pedagógica, não é docente da instituição.

O instrumento de avaliação escolhido foi o questionário, por permitir liberdade ao avaliador para o preenchimento. O questionário construído para essa finalidade (apêndice D)

foi adaptado da avaliação de outro produto educacional de mesma natureza (SAKALUSKAS, 2019). Esse instrumento foi dividido em cinco blocos de avaliação, contendo 19 itens avaliativos do Programa. No primeiro bloco, cada avaliador atribuía um dos seguintes conceitos: “atendeu plenamente”, “atendeu parcialmente” ou “não atendeu”. No segundo e terceiro blocos, os conceitos tiveram uma pequena variação, e foi avaliado se houve o atendimento pleno, parcial ou não houve atendimento às necessidades da própria instituição (DPRF). Nos dois últimos blocos, os conceitos avaliados foram correlacionados ao atendimento pleno, parcial ou não atendimento aos objetivos do programa de mentoria. Ao final dos itens avaliados, foi solicitado um parecer, de forma justificada, quanto à viabilidade do PE, apontando-se pontos fortes e elementos carentes de melhoria ou correção.

Os especialistas escolhidos foram cinco policiais da própria instituição com experiência no ensino policial ou que possuísse formação pedagógica. Três policiais possuíam titulação de mestre, um, de especialista, e um possuía formação pedagógica. As avaliações ocorreram no período de 21 de maio a 02 de junho de 2020. Cada avaliador recebeu um e-mail com o protótipo do programa em arquivo formato PDF e o link com o questionário online disponibilizado na plataforma Google Docs. Nenhum avaliador tomou conhecimento dos demais avaliadores, a fim de garantir a isenção da análise. A fim de preservar o sigilo dos avaliadores, cada um será identificado pela sigla “AV-XX”, onde “XX” corresponde a um número que individualiza o respondente.

Uma vez recebidos os questionários, iniciou-se a análise dos resultados das avaliações, que corresponde à quinta fase da elaboração do PE (FARIAS; MENDONÇA, 2019).

8.4.2 Discussão do Resultado da Avaliação dos Especialistas

A apresentação das avaliações e a respectiva discussão será apresentada na mesma sequência do questionário de avaliação, ou seja, em cinco blocos, e finalizado pelo parecer. Visando facilitar a discussão por temas, os comentários dos avaliadores que foram realizados no texto do parecer foram deslocados para o bloco avaliativo do tema correspondente. A íntegra desses pareceres se encontra no Anexo A.

No primeiro bloco, os avaliadores julgaram os aspectos gerais do programa: título, conteúdo escrito, apresentação visual e uso apropriado de figuras e quadros. O resultado das avaliações encontra-se no Quadro 9.

Quadro 9 – Avaliação dos Aspectos Gerais

Aspectos Gerais do Programa						
Item Avaliado	Conceito	AV1	AV2	AV3	AV4	AV5
O título é adequado ao conteúdo da proposta?	Atende Plenamente	✓	✓	✓	✓	
	Atende Parcialmente					✓
	Não atende					
O conteúdo escrito expõe de maneira clara a proposta?	Atende Plenamente	✓	✓	✓	✓	
	Atende Parcialmente					✓
	Não atende					
A apresentação visual do material escrito é agradável?	Atende Plenamente	✓	✓	✓	✓	✓
	Atende Parcialmente					
	Não atende					
O material escrito faz uso apropriado de figuras e quadros explicativos?	Atende Plenamente	✓	✓		✓	✓
	Atende Parcialmente			✓		
	Não atende					

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Conforme se verifica no Quadro 9, o título e o conteúdo escrito foram considerados adequados pelos avaliadores 1, 2, 3 e 4. O AV5 considerou esses itens parcialmente adequados e sugeriu que se buscassem dados de um evento de recepção de novos policiais realizados após o CFP 2019, para que fossem incorporados elementos comuns ao programa. O AV5, no entanto, reconheceu que são projetos distintos e que o programa de mentoria se diferencia por ser mais amplo e construído sob base epistemológica e acadêmica.

Apesar de reconhecer a contribuição dada pelo AV5 para a melhoria do programa, não foi possível adotar a sugestão feita. O primeiro impedimento reside no momento da pesquisa (análise e discussão dos resultados), o qual impede nova coleta de dados. Além disso, como reconheceu o avaliador, o escopo limitado e a ausência de base epistemológica ao evento de recepção apontam para a necessidade do Programa de Mentoria na forma construída, ou seja, com base teórica e fundamentado na pesquisa empírica. Quanto ao título do programa, este também não foi alterado porque, além de ter sido considerado adequado por quatro avaliadores, o AV5 não trouxe elementos para a discussão de eventual alteração.

Ainda no primeiro bloco, destaca-se que a apresentação visual foi aprovada por todos os avaliadores, e a apresentação escrita do trabalho obteve apenas um voto de atendimento parcial pelo AV3, que sugeriu o detalhamento do sumário em tópicos e subtópicos. Nesse quesito, houve também sugestões pontuais para revisão ortográfica e melhoria de nitidez da

Figura 2 (AV4) e substituição de alguns termos empregados no texto (AV3). Todas as sugestões foram incorporadas ao produto.

No segundo bloco, os avaliadores julgaram os primeiros aspectos estruturais do programa: justificativa, objetivos gerais e específicos e formato do programa³, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Avaliação dos Aspectos Estruturais (parte I)

Aspectos Estruturais do Programa (parte I)						
Item Avaliado	Conceito	AV1	AV2	AV3	AV4	AV5
Justificativa para a criação do programa	Atende Plenamente às necessidades do DPRF	✓	✓	✓	✓	✓
	Atende Parcialmente às necessidades do DPRF					
	Não atende às necessidades do DPRF					
Objetivos Gerais e Específicos	Atende Plenamente às necessidades do DPRF	✓	✓		✓	✓
	Atende Parcialmente às necessidades do DPRF			✓		
	Não atende às necessidades do DPRF					
Formato do Programa	Atende Plenamente às necessidades do DPRF	✓	✓	✓		
	Atende Parcialmente às necessidades do DPRF				✓	✓
	Não atende às necessidades do DPRF					

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A justificativa do programa foi considerada plenamente adequada por todos os avaliadores. Em sintonia com os resultados da pesquisa empírica, o AV2 concluiu que o programa justifica-se pelas limitações do CFP: “por melhor que seja o curso de formação, o aluno não é policial e estará sempre em ambientes controlados, inclusive sendo uma fase do concurso”. Os objetivos gerais e específicos foram aprovados pelos avaliadores números 1, 2, 4 e 5. Nesse item, o AV3 avaliou como atendimento parcial e sugeriu a inclusão de dois objetivos específicos: criar um objetivo de validação da cultura institucional pelos mentorados e a ratificação do modelo de trabalho policial coletivo como adequado à segurança pública. Este último objetivo foi incorporado, uma vez que a MCN aponta reiteradamente o trabalho em equipe como uma competência imprescindível para a formação policial (BRASIL, 2014). O primeiro objetivo sugerido – validação da cultura institucional – não foi aproveitado porque traz em si toda a controvérsia em torno do conceito de cultura, o que demandaria uma

³ No produto final, o formato do programa foi alterado para “Modalidade de Ensino”.

aprofundada pesquisa dos instrumentos dessa validação, além de nitidamente extrapolar o objetivo desenhado para o programa.

Ainda sobre os objetivos, o AV1 recomendou enfatizar as competências atitudinais esperadas ao final do processo de mentoria. Entende-se desnecessário, uma vez que o objetivo geral é bastante explícito quanto ao esperado do participante do programa: “consolidar a autonomia reflexiva necessária ao exercício da profissão policial”. Na trilha pedagógica, explica-se que a autonomia é alcançada quando “o novo policial consegue atender às atividades de um plantão policial típico, independente da natureza (programadas, eventuais e por demanda), de forma satisfatória e com a necessária reflexão crítica do seu papel social”.

No quesito formato do programa, os três primeiros avaliadores consideraram atendido plenamente e os avaliadores número 4 e número 5, por sua vez, julgaram que houve atendimento parcial, sem, no entanto, apontar elementos para discussão no espaço para sugestões e comentários ao final do bloco nem no texto do parecer.

De forma didática, os aspectos estruturais foram divididos em dois blocos separados. Nesta segunda oportunidade, foi solicitada aos avaliadores a apreciação dos atores elencados, as etapas e a avaliação do programa. O resultado desse bloco é trazido a seguir:

Quadro 11 – Avaliação dos Aspectos Estruturais (parte II)

Aspectos Estruturais do Programa (parte II)						
Item Avaliado	Conceito	AV1	AV2	AV3	AV4	AV5
Atores envolvidos e responsabilidades	Atende Plenamente às necessidades do DPRF	✓	✓	✓		
	Atende Parcialmente às necessidades do DPRF				✓	✓
	Não atende às necessidades do DPRF					
Etapas do Programa	Atende Plenamente às necessidades do DPRF	✓	✓	✓		✓
	Atende Parcialmente às necessidades do DPRF				✓	
	Não atende às necessidades do DPRF					
Avaliação do Programa	Atende Plenamente às necessidades do DPRF	✓	✓	✓		✓
	Atende Parcialmente às necessidades do DPRF				✓	
	Não atende às necessidades do DPRF					

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Como se verifica no Quadro 11, dois dos cinco avaliadores apontaram que os atores elencados não atendiam às necessidades da instituição. Sugeriu-se a inclusão dos seguintes atores: do mentor (AV3), da recém-criada Divisão de Avaliação, para responder pelo processo avaliativo pedagógico (AV5), e do Escritório de Projetos, para a avaliação do programa no aspecto gerencial (AV4). As sugestões são pertinentes e foram incluídas no produto.

O programa de mentoria foi estruturado em seis etapas: 1ª – definição das delegacias; 2ª – seleção dos mentores; 3ª – capacitação dos mentores e gestores; 4ª – Preparação das atividades, 5ª – execução das atividades e 6ª – avaliação. Na apreciação desse quesito, apenas o AV4 julgou que as etapas, na forma proposta, atendiam apenas parcialmente às necessidades do DPRF, sugerindo que, na seleção de mentores, essa atividade fosse realizada exclusivamente pela UniPRF⁴, visto que o programa prevê a participação das unidades regionais de ensino (NEC/SEC). Entretanto, como as unidades regionais de ensino estão subordinadas tematicamente à UniPRF, estas atuariam regionalmente, apoiando as fases do processo seletivo sob estrita coordenação da UniPRF, não fazendo sentido excluí-las desse processo.

Por fim, buscou-se dos avaliadores a percepção destes sobre o processo de avaliação gerencial do programa. Do total de avaliadores, apenas o AV4 não considerou esse item plenamente adequado. Entretanto, na oportunidade das contribuições, as observações feitas por esse avaliador eram referentes ao processo de avaliação pedagógica do programa, inferindo-se que houve equívoco desse especialista ao julgar esse item. Em virtude dessa constatação, os comentários e as sugestões desse AV4 serão abordados mais adiante no bloco apropriado.

No penúltimo bloco, foi solicitado dos avaliadores que apreciassem os seguintes elementos pedagógicos do programa, nos aspectos estruturais: público-alvo, duração, percurso pedagógico, organização das atividades e bases pedagógicas. Os resultados dessa avaliação encontram-se no Quadro 12:

Quadro 12 – Avaliação dos Aspectos Pedagógicos (parte I)

Aspectos Pedagógicos do Programa (parte I)						
Item Avaliado	Conceito	AV1	AV2	AV3	AV4	AV5
Público-alvo: novos policiais recém-formados	Totalmente adequado aos objetivos do programa	✓	✓	✓	✓	✓
	Parcialmente adequado aos objetivos do programa					
	Não adequado aos objetivos do programa					

⁴ A UniPRF é a designação atual da ANPRF. No presente capítulo, um e outro termo são utilizados, visando preservar a originalidade das falas dos avaliadores ou documentos citados.

Duração do programa (3 meses)	Totalmente adequado aos objetivos do programa	✓	✓	✓		
	Parcialmente adequado aos objetivos do programa				✓	✓
	Não adequado aos objetivos do programa					
Percurso Pedagógico do programa	Totalmente adequado aos objetivos do programa	✓	✓	✓	✓	
	Parcialmente adequado aos objetivos do programa					✓
	Não adequado aos objetivos do programa					
Organização das atividades propostas	Totalmente adequado aos objetivos do programa	✓	✓			✓
	Parcialmente adequado aos objetivos do programa			✓	✓	
	Não adequado aos objetivos do programa					
Bases pedagógicas do Programa	Totalmente adequado aos objetivos do programa	✓	✓	✓	✓	✓
	Parcialmente adequado aos objetivos do programa					
	Não adequado aos objetivos do programa					

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

De início, pontua-se que o público-alvo e as bases pedagógicas do programa foram avaliados positivamente pelos avaliadores, não carecendo de maiores considerações. Repise-se que o percurso pedagógico foi apresentado como composto, por etapas, objetivando levar o mentorado para o exercício gradativo das atividades menos para as mais complexas, visando atingir a autonomia da atividade, conforme esquematizado na Figura 7. Nas palavras do AV3, “a trilha do programa é lastreada pela complexidade, horizontalidade e definição de competências é compatível com a finalidade do programa que fomenta a reflexão na atuação do policial”. Esse percurso pedagógico teve apenas um voto de atendimento parcial (AV5), sem comentários ou sugestões adicionais.

A duração do programa prevista para os três meses iniciais do novo policial foi considerada adequada para três avaliadores (números 1, 2 e 3). Os avaliadores números 4 e 5 consideraram parcialmente adequada, e somente o primeiro apresentou sugestão. Na concepção do AV4, o período de seis meses seria mais apropriado por coincidir com o primeiro ciclo de avaliação do estágio probatório. Entretanto, a definição do período de duração em três meses levou em conta não somente aspectos pedagógicos, mas aspectos gerenciais. A execução do processo de mentoria dependerá da permanência de policiais com remoção aprovada em suas unidades até o final do programa. Portanto, estendê-lo por seis meses seria muito custoso do

ponto de vista da gestão de pessoas na instituição, além de interferir na consecução de outros projetos institucionais estratégicos que dependem da disponibilidade de servidores para ações que necessitam de maior aporte de efetivo. Excepcionalmente, o programa poderá se estender por mais um mês para os mentorados que forem indicados para a etapa de recuperação, a ser explicada adiante.

No protótipo, a organização das atividades do programa foi estruturada em seis quinzenas com discriminação de cada uma dessas atividades, objetivos pretendidos e responsáveis. Na avaliação dos especialistas números 1, 2 e 5, essa forma de organização atendeu plenamente aos objetivos do programa, enquanto os avaliadores números 3 e 4 julgaram que essa proposta necessitava de melhorias. Foi aceita a sugestão do AV3 de inclusão de uma etapa preliminar de ambientação na superintendência regional, para conhecimento de todas as unidades gerenciais, promovendo uma sadia integração. O AV4 relatou a necessidade de maior clareza quanto ao acompanhamento de atividades incidentes (por demanda), as quais não podem ser programadas. Essa sugestão também foi aceita, e o texto do programa teve o seguinte acréscimo “as atividades por demanda serão executadas no momento em que ocorrerem, interrompendo-se atividades típicas de policiamento preventivo que estejam em execução”.

Também foi criada uma etapa especial de recuperação⁵ dos mentorados que não atingiram o desempenho esperado nas competências avaliadas, sobretudo nos aspectos atitudinais, podendo a experiência do mentor trazer progresso significativo ao mentorado. Tendo em vista que as deficiências nos aspectos cognitivo e motor podem ser mais bem corrigidas por programas de capacitação, foi criada essa possibilidade ao final do período inicial de mentoria como alternativa à etapa de recuperação.

O Quadro 13 apresenta os resultados dos últimos elementos pedagógicos avaliados: perfil do mentor, papel do mentor e mentorado, feedback e avaliação do mentorado e ficha de avaliação do mentorado.

Quadro 13 – Avaliação dos Aspectos Pedagógicos (parte II)

Aspectos Pedagógicos do Programa (parte II)						
Item Avaliado	Conceito	AV1	AV2	AV3	AV4	AV5
Perfil do Mentor	Totalmente adequado aos objetivos do programa	✓	✓	✓	✓	✓
	Parcialmente adequado aos objetivos do programa					

⁵ Optou-se pelo termo “recuperação” não em uma acepção negativa de perda, mas no sentido de não alcance das competências esperadas para o mentorado. Ressalte-se que esse termo também é utilizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

	Não adequado aos objetivos do programa					
Papel do mentor e do mentorado	Totalmente adequado aos objetivos do programa	✓	✓	✓	✓	✓
	Parcialmente adequado aos objetivos do programa					
	Não adequado aos objetivos do programa					
Feedback e avaliação do mentorado	Totalmente adequado aos objetivos do programa	✓	✓	✓		✓
	Parcialmente adequado aos objetivos do programa				✓	
	Não adequado aos objetivos do programa					
Ficha de avaliação do mentorado (anexo)	Totalmente adequado aos objetivos do programa	✓	✓	✓		✓
	Parcialmente adequado aos objetivos do programa				✓	
	Não adequado aos objetivos do programa					

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esse bloco teve maior número de contribuições. Inicialmente, tanto o perfil quanto o papel do mentor e mentorado foram considerados totalmente adequados aos objetivos do programa. Entretanto, para o AV1, o programa deveria ter especial cuidado no perfil do mentor que embasará o processo seletivo, pois é crucial que este seja aberto e estimule “inovações trazidas pelos educandos no intuito de modernizar procedimentos e a própria instituição”. O AV3, no mesmo sentido, ressaltou a necessidade de que a formação dos mentores não seja estritamente técnica, mas contemple temas estratégicos de forma transversal.

Em virtude dos apontamentos e sugestões, ampliou-se a descrição do perfil do mentor, incorporando-se as características importantes presentes na literatura do tema. Nesse esteio, foi criado um parágrafo descrevendo temas obrigatórios que o programa de formação de mentoria deve contemplar.

O AV4 apontou a ausência de regras, caso haja incompatibilidade entre mentor e mentorado. O processo de mentoria coletivo tende a minimizar essa situação, uma vez que as atividades de mentoria se desenvolverão em grupo. Entretanto, tendo em vista a pertinência do apontamento, acrescentou-se ao papel das seções e núcleos de educação corporativa (NEC/SEC) de gerir a avaliação mensal do mentor a cargo do mentorado. Assim, será possível a substituição do mentor se constatados abusos ou incompatibilidades graves na relação entre mentor e mentorado.

A despeito de os descritores avaliação e *feedback* e instrumento avaliativo terem obtido conceito totalmente adequado aos objetivos do programa por parte de quatro dos cinco

avaliadores, esses itens tiveram, paradoxalmente, o maior número de comentários e sugestões. As sugestões de avaliação e do instrumento avaliativo foram as seguintes: a) previsão de avaliação do mentor pelo mentorado (AV1;AV4) e autoavaliação (AV4); b) inclusão da UniPRF no processo de avaliação (AV2, AV5); inclusão de *debriefing* após cada atividade (AV4); definição do que fazer se, ao final do processo, o mentorado foi considerado insuficiente (AV4); pormenorizar o instrumento de avaliação, adotando rubricas e segmentado em mais níveis (AV4). A maior parte das sugestões partiram do AV4, que foi também o único que julgou os itens avaliação e instrumento avaliativo como atendendo parcialmente aos objetivos pretendidos pelo programa.

Existem vários elementos e possibilidades de realização do processo avaliativo. O programa optou por uma avaliação formativa, ou seja, a ênfase dessa modalidade é identificar deficiências, visando correções por parte do docente (PILETTI, 2004). Dessa forma, a incorporação das sugestões feitas para o processo de avaliação ao produto final deve ter como diretriz a manutenção do programa como ágil e exequível. A adoção de um processo avaliativo com muitas subdivisões pode quebrar a dinâmica do processo, burocratizando-o e, quiçá, inviabilizando-o. Tendo em vista que quatro dos cinco avaliadores consideraram o processo avaliativo plenamente adequado às pretensões do programa, entende-se que as sugestões a serem incorporadas devam suprir lacunas do processo.

Nessa linha pragmática, foram incorporadas as seguintes sugestões: inclusão e criação de um instrumento avaliativo para o mentorado avaliar o mentor, já que essa sugestão empodera o mentorado na sua relação com o mentor e saneia as preocupações apontadas por alguns avaliadores na relação mentor-mentorado. O instrumento de avaliação do mentor foi adaptado do processo de avaliação de mentores de Reis, Gonçalves e Mesquita (2012).

Na seara das alterações da avaliação, o instrumento avaliativo do mentorado sofreu modificações com inclusão de uma graduação intermediária de desempenho (“parcialmente satisfatório”), a fim de propiciar ao mentor um processo avaliativo mais preciso. Por fim, foi acrescentada a etapa de recuperação para o mentorado com essa recomendação por parte do mentor. Essa nova etapa implicou o acréscimo de um parecer decisório pelo mentor, que, ao final, deverá optar entre enviar o mentorado para capacitação ou prorrogar a mentoria. Neste caso, ela passaria a ser individual, permitindo o acompanhamento das deficiências apontadas na avaliação da mentoria e as devidas correções pedagógicas nesse processo.

Após discutidos os elementos avaliados e respectivas sugestões, passa-se à análise dos pareceres finais. Ao final do processo avaliativo, foi solicitado a cada avaliador que emitisse um parecer, de forma justificada, quanto à viabilidade do PE, apontando pontos

fortes e a melhorar. A interpretação dos pareceres deve ocorrer em conjunto com as avaliações realizadas. De início, ressalte-se que nenhum dos elementos foi avaliado com o conceito de “não atende”, o que permite a inferência de que o programa foi considerado importante, pertinente e viável por todos os avaliadores.

Nos pareceres, tivemos duas situações: os pareceres dos AV2, AV3 e AV4 utilizaram uma linguagem deliberativa pela viabilidade do PE. No caso do AV5, foi utilizada uma linguagem condicional, e o AV1 utilizou o espaço para apontar sugestões dos elementos da avaliação. Entretanto, neste último caso, a interpretação do conjunto das respostas dadas ao longo da avaliação e a ausência de voto “não atende” permitem inferir pela recomendação de viabilidade do programa. O produto foi recomendado no parecer dos demais avaliadores.

Na visão do AV2, a proposta do programa de “acompanhamento do novo policial por um policial experiente e que atende aos requisitos desejados pela Instituição fará com que os conhecimentos repassados no curso sejam sedimentados e passem a fazer parte da atitude do novo policial”, concluindo pela viabilidade e pela urgência da implantação do programa. No esteio da formação como processo contínuo que deve ser interligado à formação inicial em virtude das constantes mudanças na dinâmica social moderna (ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2015; BOERES, 2018), o AV3 concluiu que “o presente projeto contribui com essa afirmação quando propõe o processo formativo para além do curso de formação profissional”. O AV4 constatou que o Programa de mentoria avaliado era “muito importante e com alto valor, com potencial de melhorar em muito a formação do policial”, encerrando que se tratava de um “programa de futuro”. O AV5, de forma poética, conclui que a adoção da mentoria na instituição, realizado em bases científicas, permitirá “hastear velas para caminhos mais certos, mais balizados para os objetivos da instituição”.

8.4.3 Do protótipo ao Produto Educacional definitivo

Em continuidade ao processo de elaboração do PE, chegou-se à sexta fase de elaboração do produto (FARIAS; MENDONÇA, 2019). Nessa etapa, foi realizada uma revisão do produto final com a incorporação das sugestões dos avaliadores consideradas pertinentes e exequíveis. De forma remissiva, as alterações no Programa de Mentoria feitas a partir das contribuições dos avaliadores estão descritas no Quadro 14:

Quadro 14 – Alterações promovidas no Protótipo do produto

ITEM DO PROGRAMA	ALTERAÇÃO REALIZADA
------------------	---------------------

Sumário	Maior detalhamento dos subitens.
Texto	Revisão ortográfica e substituição de alguns termos empregados.
Objetivos Específicos	Inclusão do objetivo específico de “ratificar o trabalho policial coletivo como modelo mais adequado à segurança pública”.
Atores e Responsabilidades	Inclusão dos seguintes atores: Mentor, Divisão de Avaliação Multinível (DAM) e Escritório de Projetos. Designação da SEC/NEC para supervisão do processo de mentoria, mediando as relações entre mentor e mentorados.
Etapas	Inclusão de um momento de recepção na sede das superintendências regionais. Criação de uma etapa de recuperação para o mentorado não recomendado pelo mentor.
Perfil do Mentor	Ampliação do texto: inclusão de novas características desejáveis do mentor.
Feedback e avaliação da parte 6	Criação da avaliação do mentor pelo mentorado e do respectivo instrumento. Alteração no instrumento de avaliação pedagógico do mentorado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O resultado de todo esse processo resultou na versão definitiva no produto final, que se encontra no apêndice A deste trabalho e corresponde à sétima e última fase do processo de elaboração do PE, segundo a metodologia de Farias e Mendonça (2019).

O PE final corporifica o trabalho teórico e empírico desta pesquisa, que teve a formação do policial rodoviário federal como lócus e a articulação entre as dimensões teórica e prática como objeto. Além das contribuições da pesquisa empírica realizada, a versão final do Programa de Mentoria para Novos Policiais Rodoviários Federais recebeu contribuição de cinco especialistas experientes no tema e que contribuíram com o aprimoramento do projeto.

A visão geral do processo de construção do produto permite afirmar que o PE final possui condições de contribuir com a transição do aluno em formação para a condição de policial, propiciando um caminho seguro para a aplicação dos conhecimentos adquiridos no processo formativo em uma profissão marcada pela complexidade e pela heterogeneidade de suas atividades.

Por fim, tendo em vista a carência de proposições acadêmicas para a formação policial no Brasil, apesar de o PE ter sido elaborado para o contexto da PRF, entende-se que é perfeitamente possível que as proposições desse programa possam contribuir com o

⁶ No produto final, alteou-se esse título para “Avaliação Pedagógica do Programa”, e este material foi incluído no capítulo Avaliação do Programa.

processo de inserção profissional de novos policiais de outras corporações, desde que haja modificações que o modelem à realidade da instituição que deseja implementá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sede de considerações finais, é importante retomar ao objetivo principal escolhido para a pesquisa: investigar como teoria e prática se articularam no curso de formação da PRF. Essa articulação é bem-sucedida quando o policial é preparado adequadamente para o grande número de atribuições não homogêneas, com a possibilidade de uso iminente da força (BITNER, 2003) e para tomada de decisões difíceis em situações voláteis e aleatórias, típicas da profissão (MUNIZ, 2001).

No esforço de satisfazer o objetivo da pesquisa, este estudo realizou uma abordagem que se iniciou pelo conhecimento das bases fundamentais da gestão escolar e o PPC, os quais estruturaram e influenciaram as relações de ensino do CFP. Em continuidade, o processo de ensino foi esquadrihado em seus elementos mais relevantes, permitindo-se conhecer o fazer-docente desde o planejamento até a avaliação. Nessa investigação, foi dada especial ênfase na averiguação das estratégias adotadas pelos docentes para articular teoria e prática durante o processo de ensino. Essa jornada persecutória forneceu elementos para a elaboração do PE na forma de um Programa de Mentoria para Novos Policiais Rodoviários recém-formados.

A jornada investigativa deste estudo permite afirmar que o objetivo traçado inicialmente foi alcançado, ou seja, foram reunidos elementos que possibilitaram descrever como a articulação entre teoria e prática se efetivou nos cursos de formação da PRF do período estudado (2014 a 2016).

Em análise dos CFPs de 2014 a 2016, constatou-se a existência de uma proposta que buscou propiciar ao aluno um grande número de competências da profissão a partir de um PPC adequadamente desenhado para formar policiais para as demandas da profissão. Pode-se afirmar que o processo de ensino do CFP atendeu à proposta de um ensino policial que articulou teoria e prática profissional nas atividades de ensino sob o modelo da práxis – onde teoria e prática são realidades indissociáveis e intervenientes da realidade. Essa constatação foi sustentada pelos principais achados da pesquisa, destacando a experiência profissional dos docentes que funcionou como ponte entre a realidade da atividade e o processo formativo.

Entretanto, limitações à articulação entre teoria e prática também foram encontradas. Uma importante restrição para essa articulação foi o currículo do CFP: a fragmentariedade curricular aliada à ausência do componente estágio enfraqueceram o empenho articulativo demonstrado no ensino formativo. No mesmo sentido mitigatório, foi a constatação da

impossibilidade jurídica do aluno em participar de atividades didáticas no ambiente profissional.

Assim, a despeito do reconhecimento de que o CFP possui uma concepção que se preocupa com o cortejo da teoria com a prática, admite-se que o ambiente escolar da ANPRF, por mais elaborado que seja do ponto de vista didático, não tem a mesma densidade de articulação teórico-prática se comparado às atividades didáticas realizadas no próprio ambiente da profissão, como acontece nos cursos que apresentam o componente curricular de estágio, por exemplo.

Por conseguinte, a proposição do PE Programa de Mentoria de Novos Policiais foi ao encontro das limitações identificadas durante o processo formativo da PRF na medida em que propõe a oportunidade de aplicação dos conhecimentos construídos na fase formativa de forma contextualizada. O Programa de Mentoria foi construído na perspectiva de utilização da experiência dos policiais mais antigos como instrumento de mediação didática, para que os novos policiais alcancem um patamar satisfatório de autonomia no início da carreira.

Tendo em vista que o CFP intenciona a preparação do policial para o grande número de atividades heterogêneas em ambiente didático, o Programa de Mentoria poderá cumprir o papel de oportunizar ao novo policial a tomada de decisões propícias à aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos assimilados na formação, por meio de atividades direcionadas a esse fim e acompanhados por policiais experientes. Nesse modelo, a articulação entre teoria e prática integra os conteúdos da profissão policial identificados por Bittner (2003) e Muniz (2001) em uma realidade educativa unificada e integradora dos conhecimentos da formação inicial à formação continuada.

No tocante às limitações da pesquisa, pode-se apontar a não abrangência do CFP realizado no segundo semestre de 2019 dentre os cursos que fizeram parte do objeto desta pesquisa.

Conforme explicado ao longo do trabalho, a pesquisa abordou os três cursos de formação relativos ao concurso de 2013 (DPRF, 2013b). O CFP 2019, por sua vez, refere-se ao concurso iniciado em 2018. Quando o CFP 2019 foi realizado, o presente estudo já se encontrava em avançada pesquisa de campo, impossibilitando sua inclusão. Dessa forma, eventuais modificações no processo formativo da PRF podem não ter sido alcançados neste estudo.

As possibilidades de continuidade de pesquisa, tendo como temática a formação do policial rodoviário federal são promissoras em virtude da quase inexistência de publicações dessa natureza. Especificamente em relação ao objeto deste estudo, apontam-se duas

possibilidades de prosseguimento de pesquisas. A primeira diz respeito à investigação da articulação da teoria com a prática a partir dos ex-alunos, agora policiais, uma vez que esta pesquisa contemplou como sujeito apenas o docente. Dessa forma, poder-se-ia confrontar os resultados desta pesquisa com a análise feita a partir dos alunos em relação ao tema, extraindo conclusões advindas dos dois polos da relação de ensino. Outra possibilidade de estudo se circunscreve à aplicação do PE sugerido neste estudo, no intuito de investigar como ocorrem os processos de aplicação do ensino do CFP pelos novos policiais no ambiente contextual da profissão.

Por derradeiro, retoma-se a história do aluno que, após submetido a uma necessidade de agir em uma simulação de abordagem policial, ficou sem reação, ou, usando o jargão policial, “colou as placas”. A inércia e o erro na profissão policial podem ter consequências irremediáveis, uma vez que essa atividade lida constantemente com direitos fundamentais, como a vida e a liberdade em situações de risco de vida desses profissionais e de terceiros. É impossível garantir que o policial não “cole as placas” durante o exercício profissional, mas acredita-se na possibilidade de prepará-lo adequadamente para a complexa realidade que circunscreve essa profissão. Espera-se que as discussões e os resultados deste estudo contribuam, de alguma forma, para esse desiderato.

REFERÊNCIAS

- ALCANFOR, Louise.; COSTA, Valnildes Araújo. Qualidade de vida no trabalho policial: as estratégias organizacionais para minimizar os impactos da privação de sono à saúde do Policial Militar que desempenha a radiopatrulha noturna. **REBESP**. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 1-19, jan/jun 2016. Disponível em: <http://revista.ssp.gov.br/index.php?journal=rebsp&page=article&op=view&path%5B%5D=224>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- ALMEIDA, Neylla Carolina Pamponet de; SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. O que é isso? Como os construtos de aprendizagem organizacional socioprática, comunidades de prática e mentoria são compreendidos na visão de executivos da organização Alpha. **RAD**. São Paulo, v.17, n.2, p.211-235, mai/jun/jul/ago 2015.
- ANTUNES, Ricardo. A classe que vive do trabalho: a forma de ser da classe trabalhadora hoje. In: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ASSIS, Rivânia Lúcia Moura.; ROSADO, Iana Vasconcelos Moreira. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. **Revista Katálysis**, v. 15, p. 203-211, 2012.
- BALESTRERI, Ricardo Brizolla. **Direitos Humanos: coisa de polícia**. Passo Fundo: Capec, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Coleção Persona. Lisboa, edições 70, 1977.
- BASILIO, Márcio Pereira. O desafio da formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro: entre o modelo reativo e o contingencial. O Desafio da Formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro: Entre o Modelo Reativo e o Contingencial. **Administración y Desarrollo**, v. 38, p. 71-96, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731155>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BATISTA, Gustavo Silvano GOUVEIA, Roberta Alves, CARMO, Renata de Oliveira Souza. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 23, n.1, p.49-69, jan./jun. 2016.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2002.
- BEM, Arim Soares do; SANTOS, Sidcley da Silva. Entre a tradição e a inovação: A Matriz Curricular Nacional e a formação policial em Alagoas. **Dilemas**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 481-504, set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7740>. Acesso em: 28 out. 2018.
- BENGOCHEA, Jorge Luiz, GUIMARÃES, Luiz Brenner, GOMES, Martin Luiz Gomes, & ABREU, Sérgio Roberto de (2014). A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 119-131, mar. 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2018.

BITTNER, Egon. **Aspectos do trabalho policial**. Série Polícia e Sociedade, n. 8. CARDIA, Nancy (org.) e PINHEIRO, Ana Luísa Amêndola (trad.). São Paulo: Edusp, 2003.

BOERES, Sônia. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 16, n. 2, p.130-146, maio/ago. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 1.665, de 3 de outubro de 1995**. Define a competência da Polícia Rodoviária Federal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1655.htm. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707impresao.htm. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Poder Executivo, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 29 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 01, de 08 de junho de 2007**. Brasília/DF, 08 jun. de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública**. Coordenação: Andrea da Silveira Passos. Brasília, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional-versao-final-2014.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRAVO, Daiane Suelen; BARBOSA, Pedro Marco Karan; CALAMITA, Zamir. Absenteísmo e envelhecimento no contexto ocupacional do Policial Militar. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**. [S.l.], 2016, v. 14, n.2, p.134-142. Disponível em: <http://www.rbmt.org.br/details/42/pt-BR/absenteismo-e-envelhecimento-no-contexto-ocupacional-do-policial-militar>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRUNETTA, Antonio Alberto. Não-formal e informal no ensino policial. **R BSP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 130-140, ago/set, 2015. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/511>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRUNETTA, Antonio Alberto. Formação e ensino na Polícia Militar: concepções e subordinações políticas; filiações e adesões pedagógicas. **Aurora (UNESP)**, Marília, v. 8, p. sn-sn, 2014. Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/aurora/article/view/4712>. Acesso em: 13 set. 2018.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Ver. Inster. Psic.** Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-181, jul-dez, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.) (2011). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Editora Papirus, 2001.

CARVALHO, José Sérgio F. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 307-322, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de área 2013: avaliação trienal**. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 28 mai. 2020.

DAVIS, Cláudia; NUNES, Marina; NUNES, César. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 35, n.125, p. 205-230, 2005.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Autorização nº 01/2019** (Documento Eletrônico SEI n. 21001089). Brasília, DPRF, 2019a.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Portaria nº 86/2019/ANPRF, de 13 de maio de 2019** (Documento Eletrônico SEI nº 18862347). Boletim de Serviço Eletrônico de 17 maio 2019. Brasília, DPRF, 2019b.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Projeto Básico do Workshop de Nivelamento para o CFP 2016**. Florianópolis, 2016a.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL (2016b). **Relatório Final do Curso de Formação 2016** (documento eletrônico SEI nº 1521429). Florianópolis, 2016b.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Relatório operacional do CFP 2015**. Florianópolis, 2015a.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Relatório Final do Curso de Formação**. Florianópolis, 2015b.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Projeto Político do Curso de Formação de Instrutores**. Florianópolis, 2015c.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Relatório Final do Curso de Formação 2014**. Brasília, 2014.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Projeto Básico do Curso de Formação 2014**. Brasília, 2013a.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. COORDENAÇÃO DE ENSINO. **Edital nº 1, de 11 de junho de 2013**. Diário Oficial [da] União. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/06/2013&jornal=3&pagina=95&totalArquivos=268>. Acesso em: 18 set. 2019.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Instrução Normativa DPRF nº 4**, de 27 de março de 2010, publicado no Boletim de Serviço nº 24, de 26 a 30 de abril de 2010. Brasília, 30 abr. 2010.

DUTRA, Edna Falcão. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura**. 2010. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6925>. Acesso em: 09 dez. 2018.

ESPÍRITO SANTO, Marcelo Carvalho. **O uso da Aprendizagem Baseada em problemas: o caso da Academia de Polícia Militar/BA**. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública). Salvador, UFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17009>. Acesso em: 24 de nov. 2018.

FARIAS, Marcelle Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andréa Pereira. **Concepção de produtos educacionais para um mestrado profissional**. Manaus, Ifam, 2019. Disponível em: <http://mpet.ifam.edu.br/mpet-lanca-e-book-sobre-produto-educacional/>. Acesso em: 02 maio 2020.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS POLICIAIS RODOVIÁRIOS FEDERAIS - FENAPRF. **Polícia Rodoviária Federal, 90 anos de Estrada: 1928-2018**. Brasília: 2018, 176p.

FERNANDES, Alan. Vitimização Policial: análise das mortes violentas sofridas por integrantes da Polícia Militar do Estado de São Paulo (2013-2014). **RBSP**, São Paulo. v. 10, n.2, p. 192-216, ago/set 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/vitimizacao-policial-analise-das-mortes-violentas-sofridas-por-integrantes-da-policia-militar-do-estado-de-sao-paulo-2013-2014/>. Acesso em: 30 maio 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORINDO, Marcos. Estado, polícia e sociedade: ensaio sobre a regularidade (e a permanência) das práticas discricionárias de atuação policial. **Revista Intratextos**, v. 3, p. 167-182, 2011.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Renato Sérgio de Lima et. al. (orgs.). **Mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil**. São

Paulo, 2013. Disponível em: http://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/mapeamento-de-modelos-de-ensino-policial-e-de-seguranca-publica-no-brasil/. Acesso em: 20 nov. 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro da Segurança Pública 2017**. Coordenação de Renato Sérgio de Lima e Samira Bueno. São Paulo, FBSP, 2017. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/11o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 09 nov. 2018.

FRAGA, Cristina Cologeski. Peculiaridades do Trabalho do Policial Militar. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, n. 6, p. 1-20, 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/1033>. Acesso em: 23 set. 2019.

FRANÇA, Fábio Gomes; GOMES, Janaína Letícia de Farias. “Se não aguentar, corra!”: Um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar. **RBSP**, São Paulo, v. 9, n. 2, 142-159, Ago/Set 2015. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/issue/view/19>. Acesso em: 27 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Renato Sérgio de Lima, Samira Bueno e Thandara Santos (orgs). **Opinião dos policiais brasileiros sobre reformas e modernização da Segurança Pública**. [S.l.], 2014. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/opinio-dos-policiais-brasileiros-sobre-reformas-e-modernizacao-da-seguranca-publica/>. Acesso em: 03 set. 2019.

GANDOLFI, Claudia Barbieri Tait. Gestão Matricial: uma proposta para equipes multiprofissionais e multidisciplinares. **Revista HC**. Ribeirão Preto, n. 2. Disponível em <http://www.hcrp.usp.br/revistaqualidade/edicao selecionada.aspx?Edicao=1>. Acesso em: 22 fev. 2020. ISSN 2526-0162.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GOLDSTEIN, Herman. **Policiando uma sociedade livre**. Série Polícia e Sociedade n. 9. Nancy Cardia (org). Marcello Rollemberg (trad.). São Paulo: Edusp, 2003.

GOMES, Annatalia Meneses de Amorim et al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração da teoria e prática. In: Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde: desafios da fragilidade da vida na sociedade contemporânea, 3. ,2005, Florianópolis. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: Ciência & Saúde Coletiva, v. 10, p. 231-246, 2005.

HAGEN, Acácia Maria Maduro. **O trabalho policial: Estudo da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul**. São Paulo: IBCCRIM, 2006.

HOMEM armado que fazia reféns dentro de ônibus na ponte Rio-Niterói é morto.

GaúchaZH, 2019. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/08/homem-armado-que-fazia-refens-dentro-de-onibus-na-ponte-rio-niteroi-e-morto-cjzjm6a32042101pag6jdlvv9.html>. Acesso em: 02 set. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Resolução do Conselho Superior nº 161**, de 16 de setembro de 2016. Cria o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica... IFES, 2016. Disponível em:

https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2016/Resolu%C3%A7%C3%B5es_2016/Res_CS_161_2016_-_Cria_o_Programa_de_P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_e_Tecnol%C3%B3gica_e_aprova_seu_Regulamento_interno.pdf Acesso em: 29 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA – CEP. **Parecer nº 3.545.486, de 30 de agosto de 2019**. João Pessoa, 2019.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, v. 27, pp. 46-60, 2003. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 05 maio 2020.

LACERDA, Fátima Kzam e et al. Reflexões sobre a teoria e a prática em um curso de pedagogia. **EaD em foco**, v. 2, p. 8-20, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Renato Sérgio.; SINHORETO, Jacqueline; BUENO, Samira. A gestão da vida e da Segurança Pública no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 3, n. 1, jan./abr. 2015.

LIMA, Roberto Kant de. Direitos Civis, Estado de Direito e cultura policial: a formação policial em questão. Republicação. **Preleção**, v. 1, p. 67-87, 2007. Disponível em:

https://pm.es.gov.br/Media/PMES/Revista%20Prele%C3%A7%C3%A3o/Revista_Prelecao_Edicao_01-1.pdf#page=68. Acesso em: 13 set. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cristina de Souza. Vitimização Profissional. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli (orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 519-526.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia. **Missão prevenir e proteger**: condições de vida, trabalho e saúde dos policiais militares do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/y28rt> . Acesso em: 23 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia. Riscos percebidos e vitimização de policiais civis e militares na (in)segurança pública. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.11, p.2767-2779, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007001100024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Equipamentos e Materiais didáticos. **Apostila do módulo de Técnico em Meio ambiente e infraestrutura escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. Dilemas da formação policial: treinamento, profissionalização e mediação. **Educação Profissional, ciência e tecnologia** (online), v. 3, p. 119-128. Brasília, 2008. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6107>. Acesso em: 30 de ago. 2019.

MIRANDA, Dayse; GUIMARÃES, Tatiana. O suicídio policial: o que sabemos? **Dilemas**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 1-18, jan. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7680>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MONJARDET, Dominique. **O que faz a polícia**. São Paulo: Edusp, 2002.

MORAIS, Lucílio Linhares Perdigão; PAULA, Ana Paula Paes. Identificação ou resistência? uma análise da constituição subjetiva do policial. **Rev. adm. contemp.** Curitiba, v. 14, n. 4, p. 633-650, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552010000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2018.

MOREIRA, Laélia Portela.; MAIA, Helenice. Formação de professores e articulação entre teoria e prática no PNE e na discussão brasileira recente. **Revista Educ. e Cul. Cont.**, v. 13, p. 181-198, 2016.

MORTE de George Floyd: como reação ao caso levou Minneapolis a discutir o fim de sua polícia. **BBC News Brasil**. 2020 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52963332>. Acesso em 10 jul. 2020.

MUNIZ, Jaqueline. A Crise de identidade das Polícias Militares: Dilemas e Paradoxos da Formação. **Security and Defense Studies Review**, [S.l.], v. 1, p. 187-198, 2001.

MUNIZ, Jaqueline; PROENÇA Jr., Domínio. Mandato Policial. In: DE LIMA, R. S.; J. L.; DE AZEVEDO, R. G. (orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2014, p. 491-502.

NASCIMENTO, Daniele Alcântara; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Concepções de professores da Academia de Polícia Militar de Brasília acerca de seus alunos. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v.41, n.4, p.899-912, dez. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000400899&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 16 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201506127080>.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela; DI LUCCIO, Flávia. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2019.

NUNES, Erick Limoeiro; et.al. A Crescente Utilização de Estruturas Matriciais na Administração Pública. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], ano 03, ed. 07, v 02, p. 18-38, 2018. ISSN:2448-0959

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de; SANTOS, Franklin Noel. Pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores. **Revista Interdisciplinaridade**. São Paulo, v. 2, n. 11, p. 73-87, 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Almir de. **Cultura de polícia**: Cultura e atitudes ocupacionais entre policiais militares em Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Ciências Humanas, Sociologia e Política). Belo Horizonte, UFMG, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-7FFJV7/1/tese_cultura_policial_almir_oliveira_jr_.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

PASQUALLI, Roberta.; VIEIRA, Josimar. de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 4, n. 07, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/teste/article/view/302>. Acesso em: 17 dez. 2018.

PEREIRA, Benoni Cavalcanti.; POLICARPO JÚNIOR, José. A. formação policial para além da técnica profissional: reflexões sobre uma formação humana. **RBSP**, São Paulo, v. 6 n. 1, p. 74-88, fev/mar, 2012. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/110>. Acesso em: 27 out. 2018.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. Coleção primeiros passos. 7ª ed. Brasília: Brasiliense, 1990.

PILLETI, Claudino. **Didática Geral**. Campinas, Ática, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido e *et al.* A construção da didática no GT-Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 143-162, 2013.

PONCIONI, Paula. Identidade Profissional Polícia. In: DE LIMA, R. S.; J. L.; DE AZEVEDO, R. G. (orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2014, p. 503-510.

PONCIONI, Paula. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **RBSP**, São Paulo. v. 1, n.1, p. 22-31, 2007. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/3>. Acesso em: 27 out. 2018.

PONCIONI, Paula. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Soc., Estado**. Brasília, v. 20, n. 3, p. 585-610, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922005000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. E-book. 2. ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, [S.l.] v. 30, n. 4, p. 105–125, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2019.

REIS, Viviane Cássia Teixeira. A coordenação pedagógica e seus desafios na Educação Básica. **Revista de Políticas Públicas do IPPMar**, Marília, v. 4, n. 1, p. 117-126, Jan-jun. 2018.

REIS, Pedro Rocha dos; GONCALVES, Teresa N. R.; MESQUITA, Luciana. A avaliação do período probatório de professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 525-546, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000300006>.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social. Métodos e Técnicas**. Colaboradores: PERES, J. A. S. e et al. 3ª ed. Rev. Amp. São Paulo, Atlas, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAKALOUSKAS, Sílvia Renata. **PROEJA no IFPR: ações de expansão e fortalecimento** (Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Curitiba: IFPR 2019.

SALGUES, Lyana Jacqueline de Vasconcelos. **Programas de Mentoria Formal: o conhecimento como diferencial competitivo**. Tese (Doutorado em Gestão). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernandez.; COLLADO, Carlos Fernandez.; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

SANTOS, Manoel Gonçalves. A relação teoria e prática: perscrutando fundamentos históricos e ensaiando problematizações contemporâneas. In: SBL Simpósio Baiano de Licenciaturas, 3., 2013, Cruz das Almas. **Anais [....]** Cruz das Alma - BA, 2013, p. 1-12.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação. Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>; Acesso em: 10 nov. 2018.

SCHABBACH, Leticia Maria. “Com a lei debaixo do braço”: Direitos humanos, formação e trabalho policial. **Dilemas**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 157-188, jan. 2015. ISSN 2178-2792. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7277>. Acesso em: 26 nov. 2018.

SILVA, João Batista. Os novos parâmetros educacionais das Polícias Militares brasileiras: um exercício de análise a partir da formação profissional dos soldados da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte, na primeira década do século XXI. **Rbsp**, São Paulo, v. 6 n. 1, p. 48-73, fev/mar 2012. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/109>. Acesso em: 27 out. 2018.

SILVA, Katline de Fátima Santos. **A prática de mentoria no desenvolvimento de pessoas nas organizações**. Dissertação (Mestrado em Adm. Pública). Rio de Janeiro: FGV, 2008.

SILVA, Welker Patrick Silva; VILARINHO. Os impactos causados na matriz curricular do CFP com o reconhecimento da Pós-graduação em Polícia e Segurança Pública. **REBESP**. Goiânia, v. 11, n. 1, p. 86-93, jan/jun 2018. Disponível em: <http://revista.ssp.go.gov.br/index.php?journal=rebsp>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SNIPER. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (online). Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sniper>. Acesso em: 25 set. 2019.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis. 2009, Caxambu. In: **Reunião anual da ANPEd**, 33., Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT09-5974--Int.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Policial, risco como profissão: morbimortalidade vinculada ao trabalho. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 917-928, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2019.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e Formação de Professores no Velho dilema Entre Teoria e Prática. **Educar em Revista**, v. 42, p. 195-212, 2011.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In.: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume (Org.). **Educação não-formal e informal**. São Paulo: Summus editorial, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2019.

ZANON, Simone Luzia Maluf; NARDELLI, Thaise. Definição, elaboração e etapas de um projeto. In.: PAROLIN, Sonia Regina Hierro (org.). **Elaboração de projetos inovadores na educação profissional**. 2^aed. (rev. e amp.). Curitiba: SESI/SENAI/PR, 2000.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

The background image shows two police officers in blue uniforms and helmets standing next to a motorcycle on a racetrack. The officer on the left is wearing sunglasses and has his hands on the motorcycle. The officer on the right is looking towards the first officer. The motorcycle has the number '2377' on the front. The text 'PROGRAMA DE MENTORIA PARA NOVOS POLICIAIS RODOVIÁRIOS FEDERAIS' is overlaid in white, bold, sans-serif font. A blue horizontal line is positioned below the text.

PROGRAMA DE
MENTORIA PARA
NOVOS POLICIAIS
RODOVIÁRIOS
FEDERAIS

Créditos

Autores

Márcio José Freire Ribeiro

Emmanuelle Arnaud Almeida

Revisão do material

Márcio José Freire Ribeiro

Emmanuelle Arnaud Almeida

Capa e imagens

Márcio José Freire Ribeiro

Diagramação e Imagens

Márcio José Freire Ribeiro



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
INTRODUÇÃO	5
<u>Conhecendo o Programa de Mentoria</u>	7
<u>Antecedentes e Justificativa</u>	8
<u>O Programa de Mentoria para Novos Policiais</u>	9
<u>Objetivos do Programa</u>	10
<u>Público-Alvo do Programa</u>	11
<u>Duração do Programa</u>	11
<u>Modalidade de Ensino</u>	11
<u>Atores Envolvidos e Responsabilidades</u>	11
<u>Recursos</u>	12
<u>Etapas do Programa</u>	12
PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA	14
<u>Trilha Pedagógica do Programa</u>	15
<u>Perfil e formação do Mentor</u>	17
<u>Papel do Mentor e do Mentorado</u>	18
<u>Atividades do Programa</u>	19
<u>Avaliação do Programa</u>	26
<u>Avaliação pedagógica do programa</u>	27
<u>Avaliação Gerencial do Programa</u>	28
BIBLIOGRAFIA	29
APÊNDICE I	31
APÊNDICE 2	33

APRESENTAÇÃO

Este material é parte integrante da dissertação de mestrado “Colou as placas, aluno?’ A articulação entre teoria e prática no Curso de Formação da Polícia Rodoviária Federal”, apresentada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), no ano de 2020.

Visando colaborar com o esforço institucional em formar policiais capacitados para aplicarem conhecimentos e técnicas no contexto profissional e de forma reflexiva, apresentamos o produto educacional Programa de Mentoria para Novos Policiais Rodoviários Federais. Esse programa visa munir gestores e profissionais responsáveis pela educação corporativa da Polícia Rodoviária Federal (PRF) de um conjunto de ações pedagogicamente pensadas para permitir a inserção gradual de novos policiais nas atribuições do cargo, dispondo do suporte de outro policial, mais experiente, que exercerá o papel de mentor desse novel profissional.

Esperamos que o presente material contribua com o desempenho profissional dos novos policiais rodoviários ao assumirem as complexas atribuições do cargo.

Os autores.

INTRODUÇÃO

O início da carreira profissional é uma etapa de muitas incertezas, visto que são criadas expectativas, por parte da organização, acerca do desempenho do novo profissional. Por sua vez, para o novato, essa fase se apresenta cercada de dúvidas e inseguranças quanto a sua capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação.

Diante desse contexto, organizações e empresas criaram programas de mentorias para ajudar na inserção dos novos profissionais em suas carreiras. Silva (2008) ressalta que, diferentemente do Brasil, esses programas são muito difundidos nos Estados Unidos e na Europa.

A mentoria consiste em um processo relacional e formativo no qual um profissional mais experiente (mentor) contribuirá para o desenvolvimento de um menos experiente denominado mentorado ou discípulo (SILVA, 2008; ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2015). A mentoria permite a construção de conhecimentos que vão além do aspecto cognitivo, os quais proporcionam uma aprendizagem bilateral construída na partilha desses conhecimentos (explícitos e tácitos) no contexto profissional, denominado aprendizagem socioprática (ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2015).

Estudos apontam que o processo de mentoria no Brasil também vem sendo implantado em organizações estatais, como nos estudos de Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Monte (2011), ambos realizados em instituições de ensino federais, nos quais foram implantados programas de mentoria, visando atenuar as dificuldades encontradas nos primeiros meses de trabalho dos professores recém-formados.

A necessidade de uma integração entre a formação inicial e continuada é de extrema importância na atividade policial, uma vez que lhe é inerente a possibilidade de uso da força – fato que confirma a importância do acompanhamento inicial desses novos policiais. A par dessa necessidade, profissionais de segurança pública elaboraram diversas propostas de reformulação da formação policial, destacando-se a necessidade da construção de um processo formativo alicerçado em “um trajeto pedagógico que contemple o diálogo reflexivo entre as dimensões teóricas e práticas do ofício de polícia materializado pela combinação de conteúdos teóricos, com estratégias, táticas e estágios orientados” (FGV/FBSP, 2013, p. 60). Dessa forma, caberia ao estágio cumprir um papel de interligar a formação inicial à realidade da profissão, para fins de aplicação dos conhecimentos adquiridos naquela etapa.

Contextualizando essa discussão à Polícia Rodoviária Federal, o candidato ao cargo precisa se submeter a um concurso público cuja etapa final corresponde ao Curso de Formação Profissional (CFP). Durante o CFP, os alunos são submetidos a diversas atividades pedagógicas para equipá-los dos saberes cognitivos, operativos e atitudinais da profissão. Entretanto, devido à condição jurídica do aluno em formação (candidato

em um concurso público), a PRF não propicia o componente estágio ou algo similar durante o CFP. A consequência é que os novos profissionais são lotados em suas unidades de trabalho sem ter vivenciado demandas reais de trabalho sob a supervisão de alguém mais experiente – situação que traz desconhecimento sobre como os conhecimentos assimilados durante o CFP são aplicados nas situações reais da atividade.

Diante dessa realidade, a previsão de uma etapa que permita ao novo policial aplicar os conhecimentos formativos sob orientação de alguém mais experiente – o mentor – mostra-se uma alternativa adequada para promover a ponte entre a formação e a realidade do trabalho policial.

Tendo como horizonte essa proposta de interligação entre formação inicial e continuada, o presente programa é disponibilizado na expectativa de que a mentoria possa contribuir para dar segurança e autonomia aos novos policiais no cumprimento da missão institucional da PRF.

Conhecendo o Programa de Mentoria

Antecedentes e Justificativa

Um dos grandes desafios de qualquer formação profissional é articular a teoria e a prática em contextos que aproximem os alunos da realidade profissional. Historicamente, a formação policial no Brasil tem sido marcada por um ensino dissociado da realidade, não preparando o futuro policial adequadamente para a complexidade da atividade (MUNIZ, 2001).

Os próprios integrantes das instituições policiais apontaram a formação e o treinamento como fatores que interferem no bom desempenho da atividade. Em pesquisa com policiais de todo o país (FGV/FBSP, 2013), os participantes apontaram a formação e o treinamento policial deficientes como o terceiro fator que interfere na atividade policial com 80,6%, ficando atrás apenas de contingente policial insuficiente (81,7%) e dos baixos salários (84,7%).

O curso de formação para ingresso na carreira de Policial Rodoviário Federal é a última etapa do concurso e compreende um curso de 570 horas realizado durante 3 meses na Universidade Corporativa da PRF (UniPRF), localizada na cidade de Florianópolis/SC. Segundo estudo da FGV/FBSP (2013), o curso de formação da PRF é o que possui a menor duração dentre todas as instituições de segurança pública da pesquisa.

A partir da dissertação “Colou as placas, aluno? A articulação entre a teoria e a prática no Curso de Formação da PRF”, do Programa de Mestrado do ProfEPT, investigou-se como ocorreu a articulação da teoria com a prática nos cursos de formação da PRF realizados de 2014 a 2016. Os principais achados dessa pesquisa foram:

- O projeto pedagógico-curricular do último CFP da pesquisa estava alinhado com as principais diretrizes da Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2014), com elevada carga horária dedicada às atividades da prática policial e potencialmente adequado para articular teoria e prática para a transformação da realidade. Entretanto, notou-se um currículo excessivamente fragmentado, sem o componente curricular estágio ou outro similar, que permitisse a aplicação dos conhecimentos construídos na formação no próprio contexto da profissão policial;
- A concepção idealizada dos docentes sobre a formação policial é de que esta deveria associar o ensino de atividades policiais típicas conjugado à criticidade, em um contexto de interdisciplinaridade e formação continuada, além de atentar para a saúde emocional do futuro policial;
- A organização escolar, a despeito de algumas dificuldades, foi apontada como adequada, notadamente a infraestrutura ofertada no CFP para o ensino formativo. A coordenação teve papel controverso, sendo aprovada a atuação

desta na atualização dos docentes e pouco eficiente em estabelecer uma ponte entre o projeto pedagógico e esses profissionais. Por sua vez, o currículo excessivamente fragmentado dificultou uma maior interdisciplinaridade dos componentes curriculares;

- O processo de ensino do CFP teve início com o planejamento, oportunidade em que foram selecionados os objetivos e os conteúdos do curso. A estruturação das aulas alternou momentos teóricos e práticos. Os docentes realizaram avaliações de diversa natureza durante o processo, destacando-se as avaliações somativas no final do período. A relação docente e discente foi marcada pela horizontalidade e respeito aos saberes dos alunos;
- A articulação da teoria com a prática deu-se na perspectiva da práxis, ou seja, como algo indissociável e interligado à realidade. Os docentes utilizaram métodos e técnicas variados para aplicar o ensino formativo aos contextos da profissão, destacando-se a experiência policial como método didático para aproximar o aluno dessas vivências. Em contraponto, a situação jurídica do aluno – candidato de um concurso público em andamento – foi apresentada como impeditivo para a realização de atividades pedagógicas no próprio ambiente policial.

A pesquisa concluiu que, apesar de o ensino do CFP ter sido concebido e possuir potencial para articular teoria e prática sob o paradigma da práxis, o currículo fragmentado, a ausência de um componente de estágio e a condição jurídica dos alunos do CFP mitigaram essa proposta.

Nesse esteio, aquele trabalho acadêmico buscou identificar uma ação educativa que pudesse contribuir para articular a teoria com a prática profissional em ambientes reais da atividade e, ao mesmo tempo, utilizasse a experiência dos policiais veteranos para mitigar a insegurança na transição da condição de aluno para a de policial, uma vez que, durante o CFP, esse aluno não teve nenhum contato com as atividades policiais no local onde estas se realizam. Levando-se em consideração as variáveis descritas, optou-se pela elaboração do presente Programa de Mentoria para Novos Policiais Rodoviários Federais com o escopo de que seja implementado nos primeiros meses de trabalho desses profissionais.

O Programa de Mentoria para Novos Policiais

A elaboração deste programa utilizou a metodologia proposta por Zanon e Nardelli (2008), que contribuíram com os elementos necessários para a elaboração de projetos inovadores na educação profissional.

Alicerçado na classificação descrita em Almeida e Souza-Silva (2015), a mentoria para novos policiais escolhida para o programa foi a formal, visto que a constituição da relação de mentoria será estabelecida pela instituição, e por pares (“*peer mentoring*”), uma vez que a PRF, diferente das demais forças policiais, é estruturada em carreira única.

O programa consiste na seleção de policiais experientes e voluntários (mentores) que, após serem devidamente capacitados, atuarão nas delegacias da PRF acompanhando e orientando pequenos grupos de novos policiais nos primeiros meses de exercício profissional (mentoria coletiva).

Consoante a lei nº 9.654/98 (BRASIL, 1998), o policial rodoviário em início de carreira deverá atuar, preferencialmente, em atividades operacionais. Dessa forma, o novo policial será lotado, sempre que possível, nas unidades operacionais da PRF (delegacias).

Durante os três primeiros anos, o policial recém-ingresso na instituição encontra-se em estágio probatório, que implicará em avaliações semestrais periódicas da aptidão do servidor para permanecer no cargo, segundo critérios estabelecidos na lei nº 8.112/90 (BRASIL, 1990). A avaliação do estágio probatório é gerenciada pelas Comissões Regionais de Estágio Probatório (COREP).

Tendo em vista os elementos descritos, o programa de mentoria será executado de forma presencial na primeira metade do primeiro ciclo avaliativo do estágio (duração de três meses). Os resultados do programa fornecerão subsídios iniciais para o processo avaliativo a cargo das COREPs.

Objetivos do Programa

O programa de mentoria de novos policiais tem como **Objetivo Geral** articular os conhecimentos de formação dos mentorados com os saberes tácitos e experienciais dos mentores, visando consolidar a autonomia reflexiva necessária ao exercício da profissão policial.

O programa de mentoria para novos policiais possui os seguintes **Objetivos Específicos**:

- Aproximar as diversas gerações de policiais, reforçando os laços profissionais entre antigos e novos integrantes da carreira;

- Prover as COREPs de informações que subsidiem o processo de acompanhamento dos novos policiais;
- Ratificar o trabalho policial coletivo como modelo mais adequado à segurança pública.

Público-Alvo do Programa

Novos policiais nomeados após a conclusão do CFP da PRF.

Duração do Programa

Três primeiros meses iniciais de trabalho do novo policial. Excepcionalmente, poderá haver a prorrogação do processo de mentoria por mais um mês (etapa de recuperação).

Modalidade de Ensino

Presencialmente, nas delegacias escolhidas para lotação de novos policiais.

Atores Envolvidos e Responsabilidades

A responsabilidade nacional pelo programa ficará a cargo da Diretoria Executiva (DIREX), que contará com os seguintes atores envolvidos diretamente:

Universidade Corporativa da PRF (UniPRF) – ficará responsável pelas ações de seleção, capacitação, elaboração de atividades pedagógicas.

Divisão de Avaliação Multinível (DAM) – cuidará da avaliação pedagógica do programa;

Diretoria de Operações (DIROP) – responsável pelo planejamento e pela execução das Operações Temáticas programadas durante o programa.

Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) – definirá os critérios de recompensa aos mentores e do aproveitamento dos resultados no primeiro ciclo do estágio probatório dos novos policiais.

Escritório de Projetos – responderá pela avaliação gerencial do programa.

Em nível local, estarão diretamente envolvidos os seguintes atores:

Superintendência Executiva (SUPEX) – responsável máximo das ações do programa de mentoria em nível regional;

Setor/Núcleo de Educação Corporativa (SEC/NEC) – cuidará das mesmas atribuições da UNIPRF em nível regional, ressaltando-se o papel de supervisão do processo de mentoria, mediação das relações mentor e mentorado;

Setor/Seção de Operações (SEOP) – será o responsável regional pelas operações temáticas a cargo da DIROP;

Comissão Regional de Estágio (COREP) – participará da recepção aos novos policiais e recepcionará o relatório de avaliação do mentorado que subsidiará a avaliação inicial do estágio probatório;

Delegacias – as delegacias de lotação dos novos policiais serão os locais de realização do programa e, portanto, desempenharão um papel central para o sucesso do programa. Caberá a essas delegacias a provisão dos meios necessários às ações do programa.

Recursos

Os recursos do Programa de Mentoria farão parte das despesas do DPRF, e sua indicação na proposta orçamentária do ano de execução será de responsabilidade da DIREX.

Etapas do Programa

O ponto de partida do processo de mentoria é a deflagração de um novo concurso para ingresso de policiais. A partir desse evento, iniciam-se as etapas do programa de mentoria descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapas de Programa de Mentoria

ETAPAS	ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO
1ª) DEFINIÇÃO	Escolha das Delegacias que receberão o programa a partir dos dados do Edital do concurso.	DIREX	No primeiro mês após a publicação do Edital inaugural.
2ª) SELEÇÃO	Realização de Processo Seletivo dos mentores a partir de critérios, como voluntariedade, experiência, desempenho institucional, conhecimento transversal e estratégico da instituição.	UniPRF SEC/NEC	Antes da realização do Curso de Formação Profissional (CFP).
3ª) CAPACITAÇÃO	Realização de programa de formação de mentores e capacitação dos gestores locais que receberão o programa.	UniPRF SEC/NEC	Até o primeiro mês de início do CFP.
4ª) PREPARAÇÃO	Definição das Operações Temáticas de cada Delegacia, de acordo com as necessidades locais. Mobilização de pessoas e equipamentos necessários.	SUPEX SEOP Gestores Delegacias	das No terceiro mês de realização do CFP.
5ª) EXECUÇÃO	Execução do programa de mentoria, conforme roteiro de atividades descritas neste material.	Mentores Gestores Delegacias	das Após a lotação dos novos policiais nas respectivas delegacias.
6ª) AVALIAÇÃO	Feedback da mentoria e elaboração do relatório de mentoria a cargo do mentor.	Mentores COREPs SEC/NECs	Após o encerramento do período de mentoria.
7ª) RECUPERAÇÃO	Na hipótese de o mentorado não atingir o objetivo da autonomia ao longo do processo, excepcionalmente, o processo de mentoria será prorrogado por mais um mês.	Mentores SEC/NECs	Após a avaliação final da mentoria.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA

Trilha Pedagógica do Programa

As bases pedagógicas do ensino da PRF assentam-se em três pilares conceituais: a complexidade, de Edgar Morin, a horizontalidade nas relações professor-aluno, de Paulo Freire e a aprendizagem por competências, de Phillipe Perrenoud (DPRF, 2015). O paradigma da complexidade afirma que o mundo pós-moderno é marcado por incertezas, exigindo do aluno uma capacidade de agir nesse contexto de forma criadora, sistêmica e dialética (DPRF, 2015). A horizontalidade nas relações implica que o ensino da instituição deve se pautar pelos seguintes valores: dialogicidade, reconhecimento dos saberes do aluno, ética e curiosidade crítica (DPRF, 2015). Por último, sendo a atividade policial marcada pelo exercício de complexas atividades heterogêneas, a mobilização de saberes da aprendizagem precisa contemplar os aspectos cognitivo, operacional e atitudinal do aluno (DPRF, 2015).

O programa de mentoria para novos policiais atende aos pressupostos pedagógicos da instituição, uma vez que: a) é transdisciplinar e executado no ambiente real da atividade com suas inúmeras variáveis não controladas (contexto de volatilidade da teoria da complexidade); b) propõe uma mentoria não hierárquica e que leve ambos os atores à reflexão das suas práticas (horizontalidade e criticidade); c) as atividades propostas basearam-se na mobilização de saberes simultâneos e transdisciplinares (competências).

Figura 1 – Bases pedagógicas do Programa de Mentoria



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Além das premissas pedagógicas da instituição, a elaboração das atividades do programa de mentoria alicerçaram-se em duas premissas: a) escolha de uma atividade que funcionaria como linha dorsal propiciadora do maior número de situações de aprendizagem da prática profissional; b) reconhecimento da existência

de uma limitação importante: nem todas as demandas de um plantão policial podem ser programadas.

Para a definição da atividade-dorsal, buscou-se como fonte a atribuição das competências do policial rodoviário federal na legislação. Conforme se constata no Decreto nº 1.655/95 (BRASIL, 1995), as múltiplas demandas do serviço prestado pela PRF surgem, em sua maioria, a partir das atividades de fiscalização e apresentam-se sob diversas formas: autuação e aplicação de medidas administrativas a infratores de trânsito, prisão e condução de criminosos, sinalização de trânsito, auxílio a usuários e atendimentos de acidentes, dentre outras. Assim, definiu-se que a atividade de policiamento e fiscalização seria o fio condutor das demais ações do programa de mentoria.

Em relação à segunda premissa (limitação), as atividades elencadas no Decreto nº 1.655/95 (BRASIL, 1995) podem ser distribuídas em três grupos, segundo a natureza das ocorrências:

Quadro 2 – Tipos de atividades da PRF quanto à natureza das ocorrências

TIPO DE ATIVIDADE	CARACTERÍSTICA	EXEMPLOS
PROGRAMADA	Atividades típicas de prevenção a ilícitos administrativos e criminais. Essa atividade exercício independe da ocorrência de qualquer ilícito.	<ul style="list-style-type: none"> • Policiamento estático e móvel; • Fiscalização de veículos e pessoas; • Operações temáticas de fiscalização.
EVENTUAL	Atividade que surge a partir da constatação de ilícito durante as atividades programadas. Em virtude da natureza, é acessória, e sua ocorrência é aleatória, mas dotada de razoável probabilidade de ocorrência.	<ul style="list-style-type: none"> • Autuação de trânsito e aplicação de medida correspondente (Ex. autuar motorista por condução sob estado de embriaguez e retenção do veículo irregular); • Flagrante criminal de motorista embriagado.
POR DEMANDA	Atividades em que a ação policial é requerida durante ou após o evento deflagrador. Sua ocorrência é aleatória e imprevisível.	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento de acidentes; • Sinalização de vias; • Auxílio a usuários; • Repressão de crimes em andamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com vistas à consolidação da autonomia do policial e buscando-se uma forma didática de organização das atividades da mentoria, propõe-se que o programa inicie a partir das atividades programadas, sendo estas introduzidas gradualmente em relação às atividades sob demanda. Esclarece-se que as atividades por demanda serão executadas no momento em que ocorrerem, interrompendo-se atividades típicas de policiamento preventivo que estejam em execução. Por fim, o mentorado será desafiado a participar de um plantão policial completo, no qual as atividades programadas, eventuais e sob demanda ocorrem alternadamente.

Uma vez definidas as premissas das atividades, a proposta pedagógica pode ser ilustrada na figura a seguir:

Figura 2 – Percurso Pedagógico do Programa de Mentoria



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A autonomia policial corresponde aos elementos do trabalho policial apontados por Bittner (2003) e Muniz (2001): preparo para o uso da força, realização de tarefas heterogêneas e tomada de decisão em contexto de volatilidade. A concretização da autonomia verifica-se quando o novo policial consegue atender às atividades de um plantão policial típico, independente da natureza (programadas, eventuais e por demanda), de forma satisfatória e com a necessária reflexão crítica do seu papel social.

Perfil e formação do Mentor

A definição dos requisitos para a participação no processo de mentoria como mentor caberá à UniPRF, que também ficará responsável pelo Programa de Formação de Mentores.

No perfil desejável do mentor para o processo seletivo, além dos requisitos nucleares da voluntariedade e de reconhecida experiência na atividade policial, elencam-se outras duas características apontadas por Botti e Rego (2007): a) possuir a capacidade de se responsabilizar, ou seja, agir como guia que conduz o mentorado ao desenvolvimento do raciocínio crítico; b) ser dotado de competência para ouvir e instigar o mentorado a questionar suas práticas, para que este alcance a autonomia profissional.

O processo de formação deve contemplar as duas funções essenciais da mentoria: carreira e apoio psicossocial (SALGUES, 2016). A função de carreira visa aperfeiçoar o mentorado a ascender na organização. No caso deste programa, voltado a uma organização de segurança pública, esta função deve ser adaptada para cumprir um papel de aperfeiçoamento profissional do novo policial, permitindo-lhe a aplicação dos conhecimentos da formação no contexto profissional.

A função psicossocial, por sua vez, aproxima os laços do mentorado com o mentor e caracteriza-se pela busca do estreitamento do vínculo pessoal (SALGUES, 2016). Para atender à função psicossocial da mentoria, o mentor do programa deve possuir atributos de empatia, de abertura ao diálogo e a capacidade para mediar conflitos.

Dessa forma, o perfil do condutor exige características específicas que devem ser consideradas durante o processo seletivo. Por sua vez, o curso de formação de mentor possibilitará o entrelaçamento do perfil desejável do mentor às funções esperadas no programa de mentoria.

Por fim, entende-se como necessária a definição de meios de incentivo à participação dos candidatos a mentor, a exemplo de pagamento de gratificação específica e/ou pontuações especiais na avaliação de desempenho individual. A definição desses incentivos ficará a cargo da DGP.

Papel do Mentor e do Mentorado

Idealmente, os programas de mentoria estabelecem a relação de um mentor para cada mentorado. Tendo em vista a realidade de carência de pessoal da PRF, optou-se por um modelo de mentoria coletiva. Dessa forma, cada orientador responderá por uma equipe. Sugere-se uma célula composta por um mentor e três novos policiais, que é a composição ideal para uma equipe em uma viatura. Uma vantagem adicional do modelo de mentoria coletiva é possibilitar um melhor acompanhamento das

atividades de cada um dos participantes, sem comprometer a necessária vigilância requerida no serviço policial.

O papel do mentor consiste, basicamente, em estar ao lado de sua equipe de mentorados, proporcionando-lhes o necessário suporte e acompanhamento nas atividades programadas. Além disso, graças à sua experiência e conhecimentos da prática policial, ele propiciará momentos de aprendizagem prática, escolhendo situações específicas que desafiarão o mentorado a tomar decisões, de forma reflexiva e autônoma, nas situações reais apresentadas – concretizando a articulação contextualizada dos conhecimentos assimilados na formação. Visando orientar o trabalho do mentor, foi elaborado um roteiro de avaliação e momentos de *feedback* com cada mentorado. Esse momento avaliativo será descrito de forma detalhada mais adiante.

Quanto ao papel do mentorado, uma vez que este se encontra em processo de avaliação probatória, espera-se empenho e disposição na execução das atividades programadas, além de uma postura de curiosidade e reflexão ante as situações de aprendizagem proporcionadas pelo programa.

Atividades do Programa

As atividades do programa foram elaboradas a partir das bases pedagógicas (Figura 1), da natureza de cada atividade (Quadro 2) e do percurso pedagógico definido (Figura 2). Seguindo uma proposta gradativa de aprendizagem, o programa de mentoria foi dividido em seis quinzenas, cada uma com objetivos e atividades próprios. Eventualmente, as atividades serão aumentadas por mais uma vez em caso de necessidade de recuperação.

As atividades do programa são detalhadamente descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Programação da Mentoria nas Delegacias

QUINZENA	PROGRAMAÇÃO	PERÍODO	OBJETIVO	ATIVIDADES	RESPONSÁVEL
PRIMEIRA	Recepção aos novos policiais	4 dias iniciais	Promover acolhimento e integração dos novos policiais com mentores e demais integrantes em dois momentos: na Superintendência e na Delegacia.	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de recepção, apresentação dos setores e das equipes da Superintendência. - Dinâmicas de Integração e apresentação; - Apresentação do programa de mentoria e dos mentores; - Apresentação da equipe da Delegacia e do trecho. 	Superintendência Delegacia
	Fiscalização Estática	12 horas diurnas	Praticar a atividade dorsal do programa por envolver uma gama de procedimentos essenciais para o trabalho policial, como consultas a sistemas, preenchimento de formulários e utilização de equipamentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem de pessoas e veículos; - Consultar sistemas; - Preencher formulários; - Realizar atos administrativos de trânsito, como autuações e retenções; - Conduzir flagrantes de crimes. 	Gestor da Delegacia Mentor
	Operação Temática de Trânsito 1	12 horas diurnas	Proporcionar a prática de conhecimento e técnicas de fiscalizações especiais.	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar sistemas; - Preencher formulários; - Realizar atos administrativos de trânsito, como autuações e retenções; - Conduzir flagrantes de crimes. - Operar equipamentos específicos da fiscalização. 	SEOP Gestor da Delegacia Mentor

QUINZENA	PROGRAMAÇÃO	PERÍODO	OBJETIVO	ATIVIDADES	RESPONSÁVEL
SEGUNDA	Fiscalização Estática	12 horas diurnas ou noturnas, a critério do mentor	Reforçar a atividade dorsal do programa por envolver uma gama de procedimentos essenciais para o trabalho policial, como consultas a sistemas, preenchimento de formulários e utilização de equipamentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar sistemas; - Preencher formulários; - Realizar atos administrativos de trânsito, como autuações e retenções; - Conduzir flagrantes de crimes. 	Gestor da Delegacia Mentor
	Operação Temática de Trânsito 2	12 horas diurnas	Proporcionar a prática de conhecimento e técnicas de fiscalizações especiais.	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar sistemas; - Preencher formulários; - Realizar atos administrativos de trânsito, como autuações e retenções; - Conduzir flagrantes de crimes. - Operar equipamentos específicos da fiscalização. 	SEOP Gestor da Delegacia Mentor
	Operação Temática de Trânsito 3	12 horas diurnas	Proporcionar a prática de conhecimento e técnicas de fiscalizações especiais.	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar sistemas; - Preencher formulários; - Realizar atos administrativos de trânsito, como autuações e retenções; - Conduzir flagrantes de crimes. - Operar equipamentos específicos da fiscalização. 	SEOP Gestor da Delegacia Mentor

QUINZENA	PROGRAMAÇÃO	PERÍODO	OBJETIVO	ATIVIDADES	RESPONSÁVEL
TERCEIRA	Policimento (Ronda)	12 horas diurnas ou noturnas, a critério do mentor	Aplicar conhecimentos multidisciplinares aprendidos na formação, como abordagem, atendimento de acidentes, socorro de vítimas e sinalização de vias.	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir viaturas; - Atender às demandas eventuais decorrentes da atividade de policiamento. 	Gestor da Delegacia Mentor
	Atividade sob demanda (exceto crimes)	12 horas diurnas ou noturnas, a critério do mentor	Exercitar habilidades que demandarão maior atenção e capacidade de decisão, como atendimento de acidentes com vítimas e sinalização de via.	<ul style="list-style-type: none"> - Atender acidentes; - Socorrer vítimas; - Averiguar demandas; - Auxiliar usuários; - Sinalização de via. 	Gestor da Delegacia Mentor
	Operação Temática de Crime 1	12 horas diurnas ou noturnas, a critério do mentor	Aplicar conhecimentos multidisciplinares aprendidos na formação, como aspectos legais, abordagem, técnicas de imobilização e condução de presos e uso da força.	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem de pessoas e veículos; - Consultar sistemas criminais; - Preencher formulários criminais; - Conduzir flagrantes de crimes. 	SEOP Gestor da Delegacia Mentor

QUINZENA	PROGRAMAÇÃO	PERÍODO	OBJETIVO	ATIVIDADES	RESPONSÁVEL
QUARTA	Policimento (Ronda)	12 horas diurnas ou noturnas, a critério do mentor	Aplicar conhecimentos multidisciplinares aprendidos na formação, como abordagem, atendimento de acidentes, socorro de vítimas e sinalização de vias.	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir viaturas; - Atender às demandas eventuais decorrentes da atividade de policiamento. 	Gestor da Delegacia Mentor
	Operação Temática de Crime 2	12 horas diurnas ou noturnas, a critério do chefe da operação	Aplicar conhecimentos multidisciplinares aprendidos na formação, como aspectos legais, abordagem, técnicas de imobilização e condução de presos e uso da força.	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem de pessoas e veículos; - Consultar sistemas criminais; - Preencher formulários criminais; - Conduzir flagrantes de crimes. 	SEOP Gestor da Delegacia Mentor

QUINZENA	PROGRAMAÇÃO	PERÍODO	OBJETIVO	ATIVIDADES	RESPONSÁVEL
QUINTA	Policimento (Ronda)	12 horas diurnas ou noturnas, a critério do chefe da operação	Aplicar conhecimentos multidisciplinares aprendidos na formação, como abordagem, atendimento de acidentes, socorro de vítimas e sinalização de vias.	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir viaturas; - Atender às demandas eventuais decorrentes da atividade de policiamento. 	Gestor da Delegacia Mentor
	Fiscalização Estática	12 horas diurnas ou noturnas, jornada a ser definida pelo responsável	Reforçar a atividade dorsal do programa por envolver uma gama de procedimentos essenciais para o trabalho policial, como consultas a sistemas, preenchimento de formulários e utilização de equipamentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar sistemas; - Preencher formulários; - Realizar atos administrativos de trânsito, como autuações e retenções; - Conduzir flagrantes de crimes. 	Gestor da Delegacia Mentor
	Atividade sob demanda (incluindo crimes)	12 horas diurnas ou noturnas, jornada a ser definida pelo responsável	Exercitar habilidades que demandarão maior atenção e capacidade de decisão, como atendimento de acidentes com vítimas, sinalização de via e enfileiramento de crimes em andamento.	<ul style="list-style-type: none"> - Atender acidentes; - Socorrer vítimas; - Averiguar demandas; - Auxiliar usuários; - Sinalização de via; - Averiguar notícias de crimes em andamento; - Reprimir crimes em andamento. 	Gestor da Delegacia Mentor

QUINZENA	PROGRAMAÇÃO	PERÍODO	OBJETIVO	ATIVIDADES	RESPONSÁVEL
SEXTA	Plantão Policial sob Mentoria	24 horas ininterruptas	Praticar os conhecimentos assimilados na formação e no programa de mentoria.	- Executar todas as atividades realizadas durante a mentoria.	Mentor
RECUPE- RAÇÃO	Plantão Policial sob Mentoria	24 horas ininterruptas	Corrigir deficiências verificada ao longo do processo. Ênfase nas atividades nas quais o mentorado apresentou dificuldades.	- Executar todas as atividades realizadas durante a mentoria, com direcionamento especial àquelas em que o mentorado apresentou desempenho insatisfatório.	Mentor

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Por fim, a PRF é uma polícia de âmbito nacional, mas com necessidades locais distintas, a exemplo de Delegacias localizadas em regiões metropolitanas, de fronteira, sertão brasileiro e região amazônica. Dessa forma, as operações temáticas de trânsito e criminal serão definidas de acordo com os critérios de necessidade local e disponibilidade de recursos materiais e humanos de cada Superintendência.

Avaliação do Programa

Avaliação pedagógica do programa

O processo de mentoria implica constante diálogo entre mentor e mentorado, o que propicia *feedbacks* constantes. Apesar da possibilidade de esse *feedback* ocorrer na forma de *debriefing* – conversa realizada ao final de cada atividade – é importante estabelecer formalmente a avaliação pedagógica do mentorado, para que os objetivos do programa sejam eficazmente monitorados. Dessa forma, foi criado um formulário, para que o mentor possa avaliar o mentorado em seis oportunidades ou ciclos. As reuniões de *feedback* serão individuais e programadas para o final de cada quinzena. O formulário de avaliação (apêndice) foi concebido sob critérios de competências desejáveis do policial descritas na Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2014).

Em uma concepção formativa de avaliação (PILLETI, 2004), após a realização de cada atividade, o mentorado será avaliado quanto ao alcance do desempenho esperado nas dimensões cognitiva, operativa e atitudinal. Na hipótese de desempenho insuficiente, o mentor poderá, em cada reunião de *feedback* quinzenal, traçar estratégias individuais, para que o mentorado possa superar as dificuldades encontradas.

Ao final dos seis ciclos avaliativos, o mentor estará em condições de realizar uma avaliação circunstanciada e ampla do desempenho do mentorado em todo o programa. Essa avaliação dar-se-á na forma de parecer, que se encontra ao final da ficha de avaliação (apêndice I). Em caso de o mentorado apresentar deficiências que comprometam o exercício da atividade policial, o mentor poderá recomendar: a) encaminhamento do mentorado para capacitação específica; b) prorrogação do processo de mentoria (fase de recuperação), de forma individualizada, com duração de um mês.

O critério de encaminhamento para capacitação levará em conta se a deficiência do mentorado decorre de insuficiente preparo quanto a aspectos ligados à habilidade para uso ou manuseio dos instrumentos de trabalho e das técnicas policiais específicas. A continuidade da relação de mentoria deverá ocorrer especialmente quando houver deficiência do mentorado que demande do mentor investimento na função psicossocial (SALGUES, 2016), ou seja, referente aos aspectos atitudinais ou socioemocionais identificados durante o processo de mentoria.

O mentor também será submetido a três momentos avaliativos por parte do mentorado por meio de instrumento avaliativo próprio (apêndice II). Essas avaliações permitirão a manutenção do programa em níveis adequados de qualidade, além de permitir às unidades de gestão local o acompanhamento do desempenho do mentor, para fins de aprimoramento contínuo do processo. A avaliação do mentor também se propõe a ser um canal de comunicação, a fim de que o mentorado possa relatar eventuais

inadequações de comportamento do mentor que macule a relação de confiança no processo. O envio dessa avaliação será mensal e encaminhado à SEC/NEC, para fins de acompanhamento e consolidação das informações do programa.

Ao final do período inicial de três meses de mentoria, as fichas de avaliação do mentorado e o respectivo parecer serão encaminhados às áreas interessadas: a) Delegacia, por se tratar do local de trabalho do mentorado; b) COREP, para fins de subsidiar a primeira avaliação do estágio probatório; c) UniPRF, para fins de consolidação das fichas de avaliação e banco de dados de aprendizagem organizacional; d) SEC/NEC, gestora regional do programa.

Na hipótese de necessidade de prorrogação da mentoria por mais um mês, caberá ao mentor, ao final do processo, relatar, de forma circunstancial, o desempenho do mentorado nas deficiências apontadas na avaliação inicial. A recepção desse parecer ficará a cargo da COREP, para fins de avaliação do estágio probatório, e da SEC/NEC, gestora local do programa.

Avaliação Gerencial do Programa

O Escritório de Projetos, área especializada na gestão dos projetos estratégicos da instituição, designará uma equipe especializada que elaborará o Relatório de Acompanhamento de Projeto (RAP) ao encerramento de todas as fases, para fins de apreciação gerencial quanto ao alcance dos objetivos estabelecidos, conforme previsto no manual de Metodologia de Gerenciamento de Projetos, MGP 2.0 (DPRF, 2016).

Espera-se que o Programa de Mentoria de Novos Policiais alcance resultados promissores no objetivo de conduzir, de forma gradativa e contextualizada, a inserção do novo policial em suas unidades de trabalho, proporcionando-lhe oportunidades reais de aplicação dos conhecimentos adquiridos no processo formativo e, por consequência, consolidando sua autonomia profissional.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Neylla Carolina Pamponet de; SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. O que é isso? Como os construtos de aprendizagem organizacional socioprática, comunidades de prática e mentoria são compreendidos na visão de executivos da organização Alpha. **RAD**. São Paulo, vol.17, n.2, Mai/Jun/Jul/Ago 2015, p.211-235.

BITTNER, E. **Aspectos do trabalho policial**. Série Polícia e Sociedade, n. 8. Nancy Cardia (org.) e Ana Luísa Amêndola Pinheiro (trad.). São Paulo: Edusp, 2003.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Rev. Bras. Educ. Med.** Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, set/2008, p. 363-373. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 de maio de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000300011>.

BRASIL. **Lei n. 8.112**, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre normas de conduta dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8027.htm. Acesso em 06 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.665**, de 3 de outubro de 1995. Define a competência da Polícia Rodoviária Federal, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1655.htm. Acesso em 08 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.654**, de 2 de junho de 1998. Define a competência da Polícia Rodoviária Federal e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1655.htm. Acesso em 07 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública**. Coordenação: Andrea da Silveira Passos. Brasília, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf>. Acesso em 16 out. 2018.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. Projeto Político do Curso de Formação de Instrutores. Florianópolis, 2015.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. Metodologia de Gerenciamento de Projetos MGP 2.0. Brasília, 2016.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP) (2014). Renato Sérgio de Lima, Samira Bueno e Thandara Santos (orgs). Opinião dos policiais brasileiros sobre reformas e modernização da Segurança Pública. [S.l.]. Recuperado de

<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/opinio-dos-policiais-brasileiros-sobre-reformas-e-modernizacao-da-seguranca-publica/>. Acesso em 03 set. 2019.

MONTE, Glauco Teixeira do. PRÁTICA DA MENTORIA: Estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. Dissertação (Mestrado em Administração). Natal, Universidade potiguar, 2011. Disponível em: <https://www.unp.br/wp-content/uploads/2013/12/Glauco-Teixeira-do-Monte-Pr%C3%A1tica-da-Mentoria-Estudo-de-Caso-No-IFRN1.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

MUNIZ, J. O. A Crise de identidade das Polícias Militares: Dilemas e Paradoxos da Formação. **Security and Defense Studies Review**, v. 1, p. 187-198, 2001.

PILLETI, Claudino. Didática Geral. Campinas, Ática, 2004.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200009>.

SALGUES, Lyana Jacqueline de Vasconcelos. Programas de Mentoria Formal: o conhecimento como diferencial competitivo. Tese (Doutorado em Gestão). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2016.

SILVA, Katline de Fátima Santos. A prática de mentoria no desenvolvimento de pessoas nas organizações. Dissertação (Mestrado em Adm. Pública). Rio de Janeiro: FGV, 2008.

ZANON, Simone Luzia Maluf; NARDELLI, Thaise. Definição, elaboração e etapas de um projeto. In: PAROLIN, Sonia Regina Hierro (org.). **Elaboração de projetos inovadores na educação profissional**. 2^a-ed. (rev. e amp.). Curitiba: SESI/SENAI/PR, 2008

APÊNDICE I

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MENTORADO

MENTORADO:										INICIO: __/__/__	
MENTOR:					LOTAÇÃO:					FIM: __/__/__	
CICLO AVALIATIVO	ATIVIDADES	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO									ANOTAÇÕES
		COGNITIVO - pensar de forma crítica e criativa, posicionar-se, comunicar-se e estar consciente de suas ações.			OPERATIVO - aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente.			ATTUDINAL - respeito as individualidades na interação com o grupo; capacidade de conviver em diferentes ambientes: familiar, profissional e social.			
		SATISFATÓRIO	PARC. SATISFAT.	INSATISFATÓRIO	SATISFATÓRIO	PARC. SATISFAT.	INSATISFATÓRIO	SATISFATÓRIO	PARC. SATISFAT.	INSATISFATÓRIO	
PRIMEIRA QUINZENA	Fiscalização Estática										
	Operação Temática de Trânsito 1										
SEGUNDA QUINZENA	Fiscalização Estática										
	Operação Temática de Trânsito 2										
	Operação Temática de Trânsito 3										
TERCEIRA QUINZENA	Policiamento (Ronda)										
	Atividade sob demanda (exceto crimes)										

	Operação Temática de Crime 1										
QUARTA QUINZENA	Policiamento (Ronda)										
	Operação Temática de Crime 2										
QUINTA QUINZENA	Policiamento (Ronda)										
	Fiscalização Estática										
	Atividade sob demanda (incluindo crimes)										
SEXTA QUINZENA	Plantão Policial sob Mentoria										
PARECER DO MENTOR SOBRE O DESEMPENHO DO MENTORADO DURANTE O PROGRAMA											
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>											
Recomendação: () Aprovado () Encaminhar para Capacitação Específica () Prorrogar a mentoria											
<hr/> Assinatura do Mentor						<hr/> Assinatura do Mentorado					

APÊNDICE 2

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MENTOR

AVALIAÇÃO DO MENTOR			
Mentorado:	Período de avaliação: () 1º () 2º () 3º		
Descritor	Atendeu Plenamente	Atendeu Parcialmente	Não atendeu
O mentor atuou para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no CFP.			
O mentor compartilhou novos conhecimentos da profissão.			
O mentor proporcionou momentos de reflexão sobre as atividades realizadas.			
O mentor partilhou de sua experiência profissional,			
O mentor compartilhou conhecimentos dos valores institucionais.			
O mentor compartilhou conhecimento dos processos organizacionais.			
O mentor incentivou o trabalho em equipe.			
O mentor incentivou o tratamento cordial nas relações com outras pessoas.			
O mentor incentivou a priorização da segurança nas intervenções realizadas.			
O mentor buscou estreitar as relações de confiança com os mentorados.			
O mentor manteve uma relação de respeito com os mentorados.			
A supervisão do mentor foi pautada num diálogo construtivo			
O mentor manteve uma postura de disponibilidade para sanar dúvidas			
Observações e Comentários (opcional)			
Data: _____ Assinatura: _____			

[Digite aqui]

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA DOCENTE

TÍTULO DA PESQUISA: “Colou as placas, aluno?” A articulação entre teoria e prática no curso de formação da Polícia Rodoviária Federal

- 1) SEXO: () M () F
- 2) IDADE: _____ ANOS
- 3) QUAL A SUA GRADUAÇÃO?
- 4) HÁ QUANTOS ANOS O SR. (A) É INSTRUTOR NA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL?
- 5) DE QUAIS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (CFP) O(A) SR. (A) PARTICIPOU NA QUALIDADE DE INSTRUTOR?

As questões a seguir devem ser respondidas tomando-se por base suas experiências apenas nos CFPs de 2014, 2015 e 2016.

- 6) O(A) SENHOR (A) TRABALHA OU JÁ TRABALHOU NA ATIVIDADE-FIM? PELA SUA VIVÊNCIA NA ATIVIDADE POLICIAL, O QUE CONSIDERA IMPORTANTE NA FORMAÇÃO DE UM NOVO POLICIAL?
- 7) COMO O(A) SR. (A) AVALIA A AS ATIVIDADES FORMATIVAS DOS CFPs DO QUAL PARTICIPOU? ELAS RESULTAM EM UM POLICIAL PREPARADO PARA AS DEMANDAS REQUERIDAS DA ATIVIDADE POLICIAL?
- 8) EM SUA OPINIÃO, AS ATIVIDADES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DO CFP RETRATAM A REALIDADE QUE O FUTURO POLICIAL VIVENCIARÁ?
- 9) EM QUAL DISCIPLINA DO CFP O(A) SR.(A) FOI INSTRUTOR?
- 10) O(S) SR.(A) CONSIDERA SUFICIENTE O CURSO DE INSTRUTOR E AS ATUALIZAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO?
- 11) NO SEU PONTO DE VISTA, QUAL A IMPORTÂNCIA DA SUA DISCIPLINA PARA A ATIVIDADE-FIM DO POLICIAL RODOVIÁRIO FEDERAL.
- 12) NA ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE AULA DE SUA DISCIPLINA, QUAL DIRETRIZES OS DOCENTES ADOTAM COM RELAÇÃO A PRÁTICA PROFISSIONAL DA ATIVIDADE?
- 13) QUAL(IS) TÉCNICA(S) DE ENSINO O(A) SR. (A). UTILIZOU EM SUA DISCIPLINA NO INTUITO DE APROXIMAR A TEORIA DA PRÁTICA DA ATIVIDADE POLICIAL? QUAIS OS RESULTADOS OBTIDOS?
- 14) O(A) SR(A) IDENTIFICA ALGUMA(S) LIMITAÇÃO (ÕES) PARA QUE SUA DISCIPLINA PROMOVA UMA MAIOR APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DA ATIVIDADE POLICIAL?
- 15) O(A) SR. (A). CONSIDERA QUE AO FINAL DO CFP O ALUNO FORMADO ESTAVA SUFICIENTEMENTE PREPARADO PARA ASSUMIR AS ATRIBUIÇÕES DO CARGO DE POLICIAL RODOVIÁRIO FEDERAL?
- 16) O(A) SR. (A) GOSTARIA DE COMPLEMENTAR ALGUMA RESPOSTA OU TRATAR DE ALGUM ASSUNTO RELACIONADO AO TEMA DE PESQUISA QUE NÃO FOI CONTEMPLADO NAS QUESTÕES ANTERIORES?

[Digite aqui]

ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTOR

TÍTULO DA PESQUISA: “Colou as placas, aluno?” A articulação entre teoria e prática no curso de formação da Polícia Rodoviária Federal

1. SEXO: () M () F
2. IDADE: _____ ANOS
3. QUAL A SUA GRADUAÇÃO?
4. QUAL A SUA PARTICIPAÇÃO ENQUANTO GESTOR NO PLANEJAMENTO DO CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (CFP)?
5. DE QUAIS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (CFP) O(A) SR. (A) PARTICIPOU NA QUALIDADE DE GESTOR? () 2014 () 2015 () 2016
6. QUAIS AS ETAPAS DE PLANEJAMENTO DO CFP? QUEM SÃO OS SUJEITOS ENVOLVIDOS?
7. EM LINHAS GERAIS, QUAL A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO CFP?
8. HOUVE DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS NAS PROPOSTAS DOS CFPS DE 2014, 2015 E 2016?
9. COMO FOI ESTABELECIDO O CURRÍCULO DO CFP?
10. QUAL A CORRELAÇÃO ENTRE O CFP E AS PROPOSTAS DA MATRIZ CURRICULAR NACIONAL DA SENASP?
11. DE MANEIRA SINTÉTICA, QUAIS A ETAPAS OPERACIONAIS DE UM CFP?
12. QUAIS AS DIFICULDADES APRESENTADAS PARA EXECUTAR O CFP?
13. QUAL SERIA O FORMATO IDEAL DE UM CFP?
14. SOBRE OS DOCENTES DO CFP, SABE-SE QUE A MAIORIA É POLICIAL E NÃO POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA PEDAGÓGICA. COMO ISSO IMPACTA A FORMAÇÃO? QUAL O SUPORTE DADO AOS DOCENTES DE UM CFP PARA DESEMPENHAREM SUAS ATIVIDADES SATISFATORIAMENTE?
15. O(A) SR. (A). CONSIDERA QUE AO FINAL DO CFP O ALUNO FORMADO ESTAVA SUFICIENTEMENTE PREPARADO PARA ASSUMIR AS ATRIBUIÇÕES DO CARGO DE POLICIAL RODOVIÁRIO FEDERAL?
16. O(A) SR. (A) GOSTARIA DE COMPLEMENTAR ALGUMA RESPOSTA OU TRATAR DE ALGUM ASSUNTO RELACIONADO AO TEMA DE PESQUISA QUE NÃO FOI CONTEMPLADO NAS QUESTÕES ANTERIORES?

[Digite aqui]

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Prezado (a) participante!

Este Termo é um convite para você participar da Pesquisa intitulada **“Colou as placas, aluno?” A articulação entre teoria e prática no curso de formação da Polícia Rodoviária Federal** desenvolvida por Márcio José Freire Ribeiro, policial rodoviário federal e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Profept, do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, sob a orientação da Professora Dra. Emmanuelle Arnaud Almeida.

O objetivo central do estudo é investigar a práxis do Curso de Formação da Polícia Rodoviária Federal, ou seja, como se dá a articulação entre teórica e prática no curso de formação do cargo de Policial Rodoviária Federal. Além de agregar conhecimento científico e acadêmico sobre o tema, a presente pesquisa contribuirá com a elaboração de um produto educacional a partir das conclusões desse estudo. O motivo de sua participação se deve ao fato de você fazer parte do público alvo desta pesquisa, constituído pelos policiais rodoviários federais que fazem parte do quadro de instrutores e que participaram de pelo menos um dos Cursos de Formação Profissional (CFP) do período compreendido entre os anos de 2014 a 2016 na atividade de ensino, ou, como gestor, na atividade de planejamento do CFP. O instrumento utilizado será um roteiro de entrevista semiestruturada – que é um instrumento cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado, sendo possível a formulação de novas perguntas no desenvolvimento da entrevista. A coleta de dados acontecerá, de forma individual e presencial, em espaço previamente agendado com o entrevistador, para residentes na região metropolitana de João Pessoa/PB e circunvizinhanças, ou remotamente, com utilização de aplicativo de voz e dados (ex. Skype, Messenger e etc.), em dia e horário previamente agendado.

O risco para participar da pesquisa, é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento do colaborador para responder ao instrumento de pesquisa. Para minimizá-los, o senhor (a) será informado sobre os objetivos da pesquisa e das garantias de não responder alguma pergunta ou desistir da participação a qualquer momento, de forma a tranquilizá-lo (a).

Com a sua colaboração nessa pesquisa, você não terá benefício pessoal direto e imediato, mas a sua participação proporcionará um estudo exploratório do tema, o qual poderá contribuir com o aprimoramento didático-pedagógico dos processos de formação da Polícia Rodoviária Federal. Os resultados obtidos no estudo serão de conhecimento público, com possível publicação em eventos de cunho acadêmico ou científico, porém, o seu nome não será identificado em nenhum momento do estudo. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Esclarecemos, ainda, que o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e esta pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do (CNS).

Dentre outras garantias ao Senhor. (a), destacamos:

- a) a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;
- b) a garantia de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- c) a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;
- d) a garantia de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinada pelo pesquisador responsável e por você;
- e) a garantia de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa

[Digite aqui]

e dela decorrentes;

- f) a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- g) a garantia de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo;
- h) a garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita; e
- i) a garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Eu, _____, abaixo assinado, tendo recebido todas as informações acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, de livre e espontânea vontade concordo em participação, podendo a qualquer tempo desistir, pois estou ciente de que terei de acordo com a Resolução 510/2016, especificamente, o disposto no Capítulo III - Do Processo de Consentimento e do Assentimento Livre e Esclarecido, todos os meus direitos acima relacionados.

Tenho ciência do exposto acima e autoriza a participação na pesquisa.

João Pessoa (PB), ___ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o(a) senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFPB. Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: <eticaempesquisa@ifpb.edu.br>.

Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h.

Contato do pesquisador responsável, Márcio José Freire Ribeiro. Telefone: (83) 99807-0522. E-mail: <márcio.freire@prf.gov.br>

[Digite aqui]

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PE

Seção 1 de 9

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE MENTORIA PARA NOVOS POLICIAIS

Agradecemos sua contribuição na melhoria da Produto Educacional “Programa de Mentoria para novos policiais”. Este programa é o resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida por Márcio José Freire Ribeiro, sob orientação da Prof^a Dr^a Emmanuelle Arnaud Almeida, sendo requisito necessário à conclusão do Mestrado Profissional em Educação profissional e Tecnológico do IFPB/PB.

A avaliação está dividida em Seções onde cada item deverá ser avaliado quanto aos critérios apresentados. Após cada seção, é oportunizado ao avaliador fazer apontamentos que julgar pertinentes. Esses apontamentos são essenciais para o aprimoramento do produto. Ressalte-se nosso compromisso com a confidencialidade das respostas, do uso dos resultados apenas para fins acadêmicos e com o sigilo da identidade do respondente.

Ao final deste instrumento será solicitado um parecer motivado sobre a viabilidade do Programa.

Boa Avaliação!

Endereço de e-mail: _____

Seção 2 de 9

Apresentação Escrita do Programa

1) O título é adequado ao conteúdo da proposta?

- Atende totalmente
- Atende parcialmente
- Não atende

2) O conteúdo escrito expõe de maneira clara a proposta?

- Atende totalmente
- Atende parcialmente
- Não atende

3) A apresentação visual do material escrito é agradável?

- Atende totalmente
- Atende parcialmente
- Não atende

4) O material escrito faz uso apropriado de figuras e quadros explicativos?

- Atende totalmente
- Atende parcialmente
- Não atende

O Sr.(a) gostaria de sugerir alguma alteração nos itens avaliados nesta seção? Caso positivo, qual (is)?

[Digite aqui]

Seção 3 de 9

Aspectos Estruturais do Programa (parte I)

Nesta seção e na próxima, os itens serão avaliados quanto ao atendimento das necessidades institucionais do Departamento de Polícia Rodoviária Federal.

5) Justificativa para criação do programa de mentoria

- Atende totalmente as necessidades institucionais do DPRF
- Atende Parcialmente as necessidades institucionais do DPRF
- Não atende as necessidades institucionais do DPRF

6) Objetivos Gerais e Específicos

- Atende totalmente as necessidades institucionais do DPRF
- Atende Parcialmente as necessidades institucionais do DPRF
- Não atende as necessidades institucionais do DPRF

7) Formato do Programa

- Atende totalmente as necessidades institucionais do DPRF
- Atende Parcialmente as necessidades institucionais do DPRF
- Não atende as necessidades institucionais do DPRF

O Sr.(a) gostaria de sugerir alguma alteração nos itens avaliados nesta seção? Caso positivo, qual (is)? _____

Seção 4 de 9

Aspectos Estruturais do Programa (parte II)

Nesta seção e na anterior, os itens serão avaliados quanto ao atendimento das necessidades institucionais do Departamento de Polícia Rodoviária Federal.

8) Atores envolvidos e responsabilidades

- Atende totalmente as necessidades institucionais do DPRF
- Atende Parcialmente as necessidades institucionais do DPRF
- Não atende as necessidades institucionais do DPRF

9) Etapas do Programa

- Atende totalmente as necessidades institucionais do DPRF
- Atende Parcialmente as necessidades institucionais do DPRF
- Não atende as necessidades institucionais do DPRF

10) Avaliação do Programa

O Sr.(a) gostaria de sugerir alguma alteração nos itens avaliados nesta seção? Caso positivo, qual (is)? _____

[Digite aqui]

Seção 5 de 9

Aspectos Pedagógicos do Programa (parte I)

Nesta seção e na próxima, os itens serão avaliados quanto a adequação aos objetivos do programa.

11) Público-alvo: novos policiais recém-formados

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
- Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
- Não é adequado aos objetivos do Programa

12) Duração do programa (3 meses)

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
- Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
- Não é adequado aos objetivos do Programa

13) Percurso Pedagógico do Programa

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
- Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
- Não é adequado aos objetivos do Programa

14) Organização das atividades propostas

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
- Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
- Não é adequado aos objetivos do Programa

15) Bases pedagógicas do Programa

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
- Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
- Não é adequado aos objetivos do Programa

O Sr.(a) gostaria de sugerir alguma alteração nos itens avaliados nesta seção? Caso positivo, qual (is)? _____

Seção 6 de 9

Aspectos Pedagógicos do Programa (parte II)

Nesta seção e na anterior, os itens serão avaliados quanto à adequação aos objetivos do programa.

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
- Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
- Não é adequado aos objetivos do Programa

16) Perfil do Mentor

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
- Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
- Não é adequado aos objetivos do Programa

17) Papel do mentor e do mentorado

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
- Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
- Não é adequado aos objetivos do Programa

[Digite aqui]

18) Feed Back e Avaliação do mentorado

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
 Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
 Não é adequado aos objetivos do Programa

19) Ficha de Avaliação do Mentorado (anexo)

- Totalmente adequado aos objetivos do Programa
 Parcialmente adequado aos objetivos do Programa
 Não é adequado aos objetivos do Programa

O Sr.(a) gostaria de sugerir alguma alteração nos itens avaliados nesta seção? Caso positivo, qual (is)? _____

Seção 7 de 9

Parecer sobre o Programa de Mentoria

Após avaliação de todos os itens do Programa, emita um parecer, de forma justificada, quanto à viabilidade do Produto Educacional "Programa de Mentoria para Novos Policiais". Aponte os pontos fortes do programa e aqueles que precisam de melhoria ou correção. [campo sem limites de linhas]

Seção 8 de 9

Breve Currículo do Respondente

Quais formações acadêmicas o Sr. (a) possui? (especificar)

Tempo na Polícia Rodoviária Federal (em anos).

Cargos Gerenciais ocupados na PRF (especificar).

Funções exercidas no ensino da PRF (especificar).

Agradecemos a sua participação!

Muito Obrigado!

ANEXO A – PARECERES DOS AVALIADORES

PARECERES	
Após avaliação de todos os itens do Programa, emita um parecer, de forma justificada, quanto a viabilidade do Produto Educacional "Programa de Mentoria para Novos Policiais". Aponte os pontos fortes do programa e aqueles que precisam de melhoria ou correção	
AV1	<p>Penso que seria interessante ressaltar os objetivos institucionais sobre a mudança de comportamentos dos mentorados, ou seja, o que a PRF quer de mudança atitudinal dos novos policiais. Penso ser necessário clarear a postura do mentor para não contaminar com seu comportamento os novos policiais, tampouco reprimir inovações trazidas pelos educandos no intuito de modernizar procedimentos e a própria instituição. Oportunizar que o mentorado avalie o mentor, pois a visão do aluno pode trazer a tona nuances livres de vaidade ou autoritarismos, tão comuns em quem está na posição de poder. Por fim, deixando espaço para o imponderável, o não avaliável, a dúvida, o questionamento mútuo, o debate.</p> <p>Outro aspecto que entendo ser interessante ressaltar e preocupar-se, é com a formação ou seleção do mentor, pois haverá, no meu entendimento, um relativo choque de culturas, o do antigo policial e o novato que também trás suas visões de mundo e a potencialidade de inovação profissional.</p>
AV2	<p>Há muito tempo constatamos que existe uma deficiência no acompanhamento dos novos policiais, sobretudo nos primeiros meses de atividade profissional. Por melhor que seja o curso de formação, o aluno não é policial e estará sempre em ambientes controlados, inclusive sendo uma fase do concurso. O acompanhamento do novo policial por um policial experiente e que atende os requisitos desejados pela Instituição fará com que os conhecimentos repassados no curso sejam sedimentados e passem a fazer parte da atitude do novo policial. É importante que a Academia receba o feedback sobre o comportamento dos novos policiais, dado por aqueles que estão no "front", ou seja, exercendo as atividades operacionais do dia a dia. Existe a necessidade de se impor este programa porque muitos gestores não tem a noção da importância do acompanhamento dos novos policiais e, mesmo aqueles que gostariam de fazer isso, muitas vezes não tem condições, pela falta de efetivo, de viabilizar este acompanhamento. Assim, o programa é necessário e viável, devendo ser implantado o mais breve possível.</p>
AV3	<p>APRESENTAÇÃO O Título do programa é adequado, o conteúdo é descrito de forma clara com apresentação visual agradável. As figuras e os gráficos são utilizados apropriadamente. OBJETIVOS O objetivo principal do programa é articular os conhecimentos de formação dos mentorados com os saberes tácitos e experienciais dos mentores visando consolidar a autonomia reflexiva necessária ao exercício da profissão policial. Os Objetivos secundários são: a) Aproximar as diversas gerações de policiais, reforçando os laços profissionais entre antigos e novos integrantes da carreira; e b) Prover as Comissões Regionais de Estágio Probatório (COREPs) de informações que subsidiem o processo de acompanhamento dos novos policiais. Os objetivos, principal e secundários, são claros. A proposta do processo de contextualização da teoria adquirida no curso de formação profissional com a prática da atividade policial acompanhada por um servidor experiente, denominado mentor, é coerente com o objetivo de estimular a reflexão no exercício da profissão. A aclimação na atividade policial exige mais do que a formação intelectual, pois as realidades dispares da nossa sociedade</p>

[Digite aqui]

propiciam ambientes com diferenças sociais, culturas e econômicas significativas. Ao policial é exigida uma postura de adaptação para cada situação que se apresente, logo os aspectos atitudinais serão determinantes para a efetividade das suas ações. A presença do mentor nos atendimentos e abordagens realizados pelos mentorados servirá como suporte para resolução de possíveis dúvidas durante os procedimentos executados. Os objetivos secundários abrangem as consequências reflexas da convivência do trabalho em equipe, mentor e mentorados, formada por diferentes gerações, e ainda, a contribuição por subsidiar com informações as (COREPs). A delimitação da duração do programa nos três meses iniciais de trabalho do novo policial representa um aspecto positivo para sua viabilidade, pois tal lapso temporal se mostra cronologicamente adequado para eficácia do programa como um suporte de adaptação. A definição de que o programa será realizado no local de lotação dos novos policiais é um requisito pertinente para o aproveitamento dos resultados almejados. As etapas do programa apresentam um cronograma exequível. Os diversos atores envolvidos possuem responsabilidades definidas com fluxo de suas necessárias ações. A trilha pedagógica do programa lastreada pela complexidade, horizontalidade e definição de competências é compatível com a finalidade do programa que fomenta a reflexão na atuação do policial. As bases pedagógicas do programa são bem definidas no ambiente real da atividade policial, relação horizontal e reflexiva e mobilização de saberes distintos. Os tipos de atividades escolhidas apresentam diversidade acertada, pois reforçam ao novo policial a necessidade da avaliação do ambiente para adoção da melhor postura. A metodologia empregada na avaliação de mentorado é vinculada ao constante diálogo e formalizada através de formulário que serão empregados em seis oportunidades. O mentorado participará de reuniões de feedback individuais.

CONSIDERAÇÕES e RECOMENDAÇÕES

Durante a avaliação do programa foram pontuadas as seguintes considerações e recomendações:

- 1 - Da apresentação escrita do programa Para facilitar a leitura e a busca específica por conceitos e referências no trabalho, sugiro a inclusão de subitens no sumário e na página 18, no "subitem" - Atividades do Programa, que as citações as figuras n. 1, 2 e 3 sejam acompanhadas com o número das páginas em que estão localizadas.
- 2 – Aspectos Estruturais do Programa (parte I) Aos objetivos secundários do programa sugiro a citação dos seguintes pontos: 1- Avaliação da cultura institucional através do processo de validação por parte dos mentorados. O ingresso de novos servidores que influenciarão com seus valores sociais o ambiente institucional já sedimentado, representando uma forma de se evitar o distanciamento social de ideais institucionais e a fossilização dos procedimentos da atividade de policiamento.
- 2- A quebra do paradigma axiológico do individualismo e o reconhecimento do trabalho coletivo como premissa basilar para o sucesso das atividades na segurança pública.
- 3 - Aspectos Estruturais do Programa (parte II) No "subitem" Atores Envolvidos e Responsabilidades observo a ausência do MENTOR entre os listados. Apesar do "subitem" Perfil do Mentor citar que os requisitos e o processo de participação para atividade de Mentor são encargos da Diretoria de Gestão de Pessoas e, ainda, descrever as características esperadas do mentor, a definição de sua responsabilidade como ator do programa tem abrangência didática fundamental. Assim sendo, sugiro a inclusão do Mentor e

[Digite aqui]

	<p>sua responsabilidade didática no "subitem" Atores Envolvidos e Responsabilidades.</p> <p>4 – Aspectos Pedagógicos do Programa (parte I) No item Atividades do Programa de Mentoria não está registrado o Contato do novo servidor com a Superintendência. A presente sugestão é lastreada no fato de que a Unidade Regional serve de facilitador para o entendimento das diretrizes inerentes aos Planejamentos Estratégicos, Táticos e Operacionais que nortearão as ações dos novos servidores durante toda vivência funcional. A apresentação dos setores da Superintendência e de seus representantes aos novos servidores representa uma forma de integração que servirá como referência para diversas situações decorrentes da atividade operacional, desde da solicitação de materiais e peças do uniformes, homologação de perfil de acesso aos sistemas internos, requerimentos inerentes a gestão de pessoas até as informações no âmbito correicional. O preenchimento de formulários e documentos durante a atividade operacional representa o início dos trâmites administrativos que registram as ações do servidor enquanto representante da vontade do Estado, tendo importância significativa para compreensão adequada do fluxo documental a previsão de uma ambientação com os setores administrativos da Delegacia e Superintendência.</p> <p>5 - Aspectos Pedagógicos do Programa (parte II) O "subitem" Perfil do Mentor, página 13, está localizado fora do item Proposta Pedagógica, sugiro que seja verificada a possibilidade da sua inclusão no citado item. Apesar da adequação descrita no perfil e papel do Mentor resta dúvida sobre a formação do Mentor. A experiência na atividade de policiamento deve ser ressaltada de maneira transversal. Para servir como referência o mentor deve estar atualizado sobre diversos aspectos, entre estes, como exemplo, cito o Plano Estratégico Institucional, domínio do fluxo dos trâmites administrativos, estrutura e funcionamento organizacional e aspectos inerentes a condição de servidor público civil da União.</p> <p>CONCLUSÃO O projeto apresenta pertinência frente ao desafio que é o serviço de segurança pública no Brasil. A promoção da civilidade através do fortalecimento e garantia da cidadania é o objeto maior do policiamento em sentido complexo. A formação do policial é um processo construtivo contínuo, dada a frenética dinâmica social e a constante mutação dos valores atuais, o presente projeto contribui com essa afirmação quando propõe o processo formativo para além do curso de formação profissional. Diante ao exposto, recomendo pela viabilidade do presente produto educacional "Programa e Mentoria para Novos Policiais".</p>
AV4	<p>É um programa muito importante e com alto valor, com potencial de melhorar em muito a formação do policial. Faltou prever o que fazer se o egresso for considerado insatisfatório. Passa por novo capacitação? Continua sob acompanhamento de um mentor? Trocaria o mentor? Também faltou prever soluções para incompatibilidades ou suspeições entre mentor e mentorado? Outras sugestões já foram trazidas nas seções anteriores. É um programa de futuro.</p>
AV5	<p>Conforme apontamentos anteriores, a questão da avaliação precisa ser pormenorizada, e estreitada com, além da Escola Superior da PRF, a Divisão de Avaliação da UniPRF. O processo de Mentoria, acreditamos, é algo inexorável dentro da instituição. Todavia, se ele ocorrer com apoio do acadêmico, científico, poderá hastear velas para caminhos mais certos, mais balizados para os objetivos da instituição.</p>