



CATOLICA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

ESCOLA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE A  
TEORIA E A PRÁTICA - UMA ANÁLISE DO QUARTO  
CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA POLÍCIA  
MILITAR DO DISTRITO FEDERAL.

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação – Administração e  
Organização Escolar

Por

Luiz Carlos Magalhães

Sob orientação de

Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

Braga – Portugal

Janeiro/2017



## AGRADECIMENTOS

Eu não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram na construção deste trabalho. Alguns de forma direta, e outros indiretamente, mas ambos com o mesmo grau de importância no estímulo para enfrentar e concluir o meu desafio.

Primeiro preciso agradecer a Deus pela oportunidade de adquirir mais conhecimento.

À minha amada esposa Ana Paula e filhos Arthur e Davi pelo carinho, compreensão e apoio incondicional de todas as horas.

Aos meus pais pelo dom da vida.

Ao meu irmão Fernando Magalhães e esposa professora Ms Joseana Siqueira que sempre estiveram presentes nos debates e revisões do tema.

Aos meus irmãos Rachel e Fernando Luiz que mesmo distantes estavam torcendo pela minha vitória.

À minha amiga e professora Doutora Sueli Tonial por ter me apresentado este desafio incentivando sempre durante todo o meu trajeto.

Ao meu orientador professor Doutor Carlos Estêvão pela paciência e pelas orientações essenciais para a busca do meu aprimoramento acadêmico.

Aos meus professores por generosamente me abrirem as portas do conhecimento.

Aos meus amigos e colegas de turma pela nossa luta conjunta e pela certeza de um companheirismo que será eterno.

Ao Comando da Polícia Militar do Distrito Federal e todos os seus integrantes, em especial aos comandos do Departamento de Ensino e Cultura, da Academia de Polícia Militar de Brasília, da Escola de Formação de Praças e do 17º Batalhão de Polícia Militar.

*O cidadão espera que o policial tenha a sabedoria de Salomão, a coragem de Davi, a força de Sansão, a paciência de Jô, a liderança de Moisés, a gentileza do Bom Samaritano, o treinamento em estratégia de Alexandre - o Grande, a fé de Daniel, a diplomacia de Lincoln, a tolerância do Carpinteiro de Nazaré, e finalmente, um íntimo conhecimento de todo escopo das ciências naturais, biológicas e sociais. Se ele tiver tudo isso, ele poderá ser um bom policial.*

*August Vollmer*

**Título:** Escola e formação profissional: entre a teoria e a prática - uma análise do quarto curso de formação de praças da Polícia Militar do Distrito Federal

**Resumo:**

O presente trabalho buscou analisar as características de gestão escolar encontrados na Escola de Formação de Praças da Polícia Militar do Distrito Federal do Brasil (ESFP), sob uma perspectiva dos modelos teóricos de gestão escolar mais comumente encontrados nas instituições de ensino. No contexto da ESFP identificamos na sua maioria aspectos dos modelos formais (estrutural, sistêmico e burocrático), com alguns aspectos do modelo teórico cultural. Foram entrevistados três blocos distintos de policiais, sendo compostos por integrantes do corpo docente, egressos do curso de formação, e policiais graduados que atuam comandando os novos policiais egressos do CFP4 na atividade de policiamento ostensivo. Em complemento, investigou-se a percepção dos policiais entrevistados sobre a conectividade entre os saberes teóricos ministrados no Quarto Curso de Formação de Praças (CFP4) e as necessárias habilidades práticas exigidas dos policiais nas suas atividades profissionais. Os resultados demonstraram que a junção entre a teoria da formação e as habilidades práticas exigidas para as atividades profissionais foram percebidas como existentes, entretanto ressaltou-se a necessidade de um aprimoramento das técnicas pedagógicas aplicadas no curso a fim de aproximar ainda mais a preparação do policial com as demandas da vida real.

**Palavras-chave:** Educação; Gestão Escolar; Formação Policial.

**Title:** School and professional training: between theory and practice - analysis of the fourth course of Police Officer (CFP4) from the Military Police of the Federal District – Brazil.

**Abstract:**

The present work analyzed the features of educational management found in the Military Police School of Training of Police Officers of the Federal District – Brazil (ESFP), under a perspective of the theoretical models of educational management most commonly found in educational institutions. In the context of the ESFP we identified aspects of the formal models (structural, systemic and bureaucratic), with some aspects of the cultural model. The interviews were realized with three specific groups of police officers. Police instructors composed the first group, the second group was composed with new police officers that were trained at the CFP4, and the last group by senior officer's commanders of the new police officer in their policing activities. In addition, we investigated the point of view of police officers interviewed about the connectivity between the theoretical knowledge taught in the Fourth Training Course (CFP4) and the necessary practical skills required of the police in their professional activities. The results showed that the link between training theory and the practical skills required for professional activities was perceived as existing, but it was emphasized the need for an improvement of the pedagogical techniques applied in the course in order to bring even closer the police preparation with the demands that they face in real life.

**Keywords:** Education; Educational Management; Police Training.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema de integração entre os saberes presentes na construção da competência e da inteligência profissional.....	104
Figura 2 - Kirkpatrick's 4 níveis de avaliação .....	143
Figura 3 - Estrutura organizacional da área de ensino da PMDF .....	180
Gráfico 1 - Tempo de permanência dos alunos na unidade de ensino .....	124
Gráfico 2 - Ano de reformulação do currículo de orientação para formação dos recém-aprovados em concurso público .....	125
Gráfico 3 - Formas de definição dos currículos de formação para os recém-ingressos	126
Gráfico 4 - Fontes consultadas para elaboração dos currículos de formação.....	126
Gráfico 5 - Balanço entre disciplina de cunho teórico e prático .....	127
Gráfico 6 - Estrutura da formação prática do curso de acesso à carreira .....	128
Gráfico 7 - Interligação entre as partes teóricas e práticas .....	129
Gráfico 8 - Escola Nacional Superior de Polícia da França - 2008.....	140
Gráfico 9 - Alemanha – Escola Superior de Polícia – 2005 .....	141
Gráfico 10 - Tópicos dos currículos das Academias de Polícia nos Estados Unidos - Total de 648 - Média de Horas aula - 2006 .....	147
Gráfico 11 - Canada - Quebec - Escola Nacional de Polícia - 2007 .....	154
Quadro 1 - Mundos, tipos de escolas e valores .....	66
Quadro 2 - Objectivos da formação promovida pela empresa .....	69
Quadro 3 - Fundamentos da educação para o Século XXI.....	82
Quadro 4 – Disciplinas do Curso de Formação de Cadetes da RCMP .....	153
Quadro 5 - Estudo de Caso Método de Ensino Multidimensional CAI Padrões.....	161
Quadro 6 - Registros das entrevistas realizadas .....	167
Quadro 7 - Quadro de Praças Policiais Militares Combatentes - QPPMC.....	174
Quadro 8 - Círculos e escala hierárquica na Polícia Militar .....	174

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1: MODELOS ORGANIZACIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	13
1.1 Modelo Formal.....	18
1.1.1. O modelo estrutural.....	20
1.1.2. O modelo sistêmico.....	21
1.1.3. O modelo burocrático.....	22
1.1.4. O modelo racional.....	26
1.1.5. O modelo hierárquico.....	28
1.2. Modelo Colegiado.....	29
1.3 Modelo Político.....	34
1.4 Modelo Subjetivo.....	38
1.5. Modelo da Ambiguidade.....	42
1.6. Modelo Cultural.....	47
CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E CORRENTES PEDAGÓGICAS.....	57
2.1 Formação Técnica / Tecnocrática.....	68
2.2. Formação Política.....	72
2.3. Formação Simbólica Cultural.....	74
2.4 Correntes pedagógicas.....	80
CAPÍTULO 3: MODELOS DE FORMAÇÃO POLICIAL NO BRASIL E NO MUNDO – CONFLITOS DA TEORIA COM A PRÁTICA.....	87
3.1 Formação Policial no Brasil.....	87
3.2 Formação Policial no mundo.....	129
CAPÍTULO 4: FORMAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL – QUARTO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS – CFP4.....	163
4.1 Fundamentação metodológica.....	164

4.2 Estudo de caso.....	165
4.3 Técnicas de Recolha de dados .....	166
4.3.1 Roteiro das entrevistas.....	166
4.3.2 Entrevista com Questionário: .....	168
4.3.3 Revisão de documentos da PMDF e CFP4.....	171
4.4 Caracterização da Instituição. ....	172
4.5 Análise de Interpretação.....	181
4.5.1 Reflexões sobre a gestão escolar a estrutura do Ensino na PMDF..	182
4.5.2 As percepções coletadas das entrevistas com relação a ligação da teoria do curso CFP4 com a necessidades das práticas profissionais e demais questões do ensino. ....	189
4.6 Conclusões. ....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	211
ANEXO I: QUESTIONÁRIO .....	218
ANEXO II: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS .....	224
Cabo DELTA .....	224
Sargento BRAVO .....	231
Cabo CHARLIE.....	236
Sargento ALFA.....	240
Soldado Foxtrot.....	245
Soldado GOLF .....	250
Soldado HOTEL .....	254
Soldado ECO.....	260
Professor Teórico – Coordenador Pedagógico CFP4 .....	265
Coordenador.....	270
Professor Prático .....	281

## INTRODUÇÃO

A violência no Brasil é um dos problemas mais graves enfrentados pelos gestores públicos na atualidade. O país surge entre os mais violentos do mundo, com mais de 40.000 (quarenta mil) homicídios por ano. O relatório da violência divulgado em 2015 pelo Governo Federal analisou dados estatísticos até o ano de 2012. Os números contabilizados demonstram que o Brasil possui um problema crescente e endêmico de violência em suas cidades. A taxa de homicídios para cada 100 mil habitantes nos últimos dez anos girou em torno de 20 (vinte), enquanto países da América do Norte registram, no mesmo estudo comparativo, com índices bem mais baixos, como é o caso do México com taxa de 13,6; os Estados Unidos da América com taxa de 3,6, e o Canadá com taxa de 0,4 homicídios para cada grupo de 100 mil habitantes.

O enfrentamento da violência em uma sociedade precisa ser pensado de forma sistêmica e integradora no sentido de viabilizar um trabalho conjunto dos diversos atores sociais para efetivar políticas públicas de prevenção da violência. As políticas públicas devem focar na melhoria da qualidade de vida do cidadão atuando na educação, saúde e segurança pública. Uma população bem servida de serviços públicos essenciais e com suas necessidades básicas atendidas diminuem a tensão das relações interpessoais do convívio social. A ocorrência de situações de superexposição de serviços públicos precários, combinado com falta de perspectiva de vida digna estimulam a proliferação da violência.

Dentre os diversos atores sociais no enfrentamento da questão está o policial. Podemos falar em ações de prevenção da violência nos diversos ramos das políticas públicas, entretanto, não é plausível pensar no enfrentamento desse problema sem envolver as instituições policiais e seus integrantes no processo.

Historicamente a polícia no consciente da população é intimamente ligada a proteção do administrador, do rei, dos donos do poder, e nunca do público. A segurança do povo é relegada ao segundo plano das prioridades (Haberfeld, 2013: 15). Este fato dificulta a compreensão do conceito e do posicionamento do policial frente sociedade contemporânea. Os policiais são sempre considerados culpados até que provem sua inocência (Haberfeld, 2013: 123). A inversão da ordem natural do direito que considera

todos inocentes até que se provem culpados é claramente percebida no caso dos policiais.

Haberfeld (2013: 62-63) cita cinco responsabilidades básicas dos policiais perante a sociedade:

1. Fazer cumprir a lei;
2. Preservar a paz;
3. Prevenir crimes;
4. Proteger direitos civis e a liberdade;
5. Prestar serviços para a população.

Todo policial tem convicção de que a sociedade, em primeiro plano, sempre o julgará com antipatia e premeditadamente como culpado. Tendo um papel tão importante na sociedade resta saber o porquê de sua incompreensão pelos seus próprios protegidos.

O desafio da ciência da educação é no sentido de diagnosticar e propor como devem ser formados esses atores que a guisa de operar a segurança pública, possuem a nobre e difícil tarefa de defender a sociedade e seus integrantes dos seus possíveis predadores. Segundo Thomas Hobbes, “o Homem é lobo do Homem” e observando as sociedades contemporâneas, podemos dizer que o filósofo está mais atual do que nunca nas suas concepções. Basta verificarmos a crescente violência do mundo atual.

O grande desafio da ciência na educação na esfera da formação profissional dos policiais é: Como formar adequadamente, com ética e as habilidades necessárias, os integrantes da sociedade que possuem o poder de limitar e regular as relações dos cidadãos? O que deve constar no processo de formação policial que viabilize a comunicação entre a teoria e a prática necessária para as atividades profissionais?

Atuar na formação de um policial é o desafio de preparar pessoas que poderão com seus atos influenciar a vida de terceiros pelo resto de sua existência, inclusive com poder de decisão sobre a vida e a morte. (Haberfeld: 98)

Segundo Kushner (2005), em todos os lugares existe uma tensão entre treinamento focado no conteúdo e no contexto do policiamento. O autor alerta que esses focos mudam em períodos de estabilidade ou instabilidade social, no primeiro o treinamento tende a focar no conteúdo de policiamento, já no segundo caso, passa a focar no contexto do policiamento.

A questão que será abordada neste trabalho é a análise entre os saberes teóricos e práticos da formação policial na Escola de Formação de Praças (ESFP), no contexto do

quarto curso de formação de praças encerrado no ano de 2015 - Curso de Formação de Praças - CPV IV.

Qual o modelo de gestão escolar da escola que formou esses atores da sociedade? Na visão dos policiais, o que eles aprendem na sua formação profissional é suficiente, ou deficitário, para a realização de suas atividades de policiamento? Essas são questões que o presente trabalho procurará abordar e responder.

Estudar a formação policial é essencial para entender os pontos positivos e deficitários que essa formação influencia na capacidade de prestar um serviço público de qualidade para o cidadão que será assistido por esse policial.

Verificar o ponto de vista dos professores da escola de formação policial, dos policiais experientes e dos policiais novos, foi essencial para entendermos as questões apresentadas. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa com entrevista desses atores, tudo com o intuito de captar essas percepções que viabilizaram uma análise entre a carga de formação dos policiais e as necessidades de saberes que eles enfrentem nas atividades de policiamento diário.

Cotejar os saberes desenvolvidos na formação com os saberes necessários para a atividade prática do policialmente é fundamental para compreender e viabilizar um diagnóstico que possibilite um futuro aprimoramento da formação policial. A correta preparação do policial para prestação do seu serviço é essencial para transformá-lo em um servidor da sociedade de excelência.

Enfrentar a violência da sociedade é sem dúvida realizar políticas públicas de prevenção com visão integrada e sistêmica, mas também é, viabilizar, por meio de formação sólida, que os atores policiais da sociedade tenham os saberes necessários para atuar com ética e legalidade frente as questões de violência que se deparam no seu mister diário de policiamento.

Existe uma clara percepção no mundo prático do policial tendente a desprezar os saberes teóricos, ou pelo menos, diminuir a importância desses saberes em detrimento dos saberes considerados como adquiridos na prática da atividade policial. Tanto é assim que é muito comum no ambiente da polícia brasileira o policial novato recém-chegado do curso de formação ouvir de seus colegas mais antigos na profissão a seguinte frase: “Esquece o que você aprendeu com os teóricos da Escola de Formação. Você vai aprender a ser policial agora, nas ruas”. O próprio pesquisador, na qualidade de policial federal brasileiro com 20 anos de experiência profissional, quando ainda era egresso da Academia Nacional de Policial no ano de 1996, ouviu a citada frase

pessoalmente ao chegar na sua primeira unidade policial de lotação em 17 de janeiro de 1997.

Procuramos estudar os aspectos da formação policial realizando o enquadramento teórico das características dos modelos teóricos de gestão escolar que são visíveis na ESFP, além de apresentar um cotejamento dos saberes que são apresentados ao policial na formação, em contraponto, com a percepção desses atores sobre quais são os saberes necessários para a prática de suas atividades de policiamento. Neste sentido, procuramos verificar a existência, ou não, de uma desconexão entre a formação teórica dos policiais e os saberes práticos adquiridos nas atividades de policiamento.

Para a melhor compreensão do trabalho realizamos a apresentação em capítulos distintos dos modelos teóricos de gestão escolar, as concepções de formação e correntes pedagógicas, alguns modelos de formação policial no Brasil e no mundo e seus conflitos da teoria com a prática, fechando com a apresentação do estudo de caso do CFP4 e as considerações finais do trabalho.

No primeiro capítulo apresentaremos os principais os modelos teóricos de gestão escolar com suas características.

No segundo capítulo trataremos das concepções de formação e apresentaremos algumas correntes pedagógicas que entendemos como importantes para o estudo do nosso tema.

O terceiro capítulo foi proposto para apresentarmos alguns dos modelos de formação policial que vigoram no Brasil e no mundo procurando demonstrar aspectos específicos de cada um dos modelos policiais encontrados.

No quarto capítulo apresentaremos o estudo de caso do Quarto Curso de Formação de Praças da Polícia Militar do Distrito Federal com uma breve apresentação do Sistema de ensino que vigora na Instituição fazendo uma comparação de suas características com os modelos teóricos apresentadas nos capítulos anteriores. Demonstraremos também a percepção dos policiais entrevistados no tocante a capacidade que o curso teve em aproximar a teoria da formação com a prática das atividades policiais.

O objetivo geral da pesquisa foi a de analisar a eventual desconexão entre os saberes teóricos ministrados na formação inicial dos policiais do CFP4 e os saberes práticos que estes mesmos policiais mobilizam no seu dia a dia.

Neste processo verificamos quatro objetivos específicos que foram analisados como forma de construção do nosso conhecimento. São eles:

1. a percepção dos integrantes docentes e da coordenação da Escola, relativa aos saberes teóricos e práticos que os policiais receberam do CPF4;
2. a percepção dos policiais experientes quanto aos saberes teóricos e práticos considerados essenciais para constarem em um curso de formação policial;
3. a percepção dos policiais egressos do curso de formação, que já estavam atuando na atividade de policiamento, quanto aos saberes teóricos e práticos que consideraram essenciais para constarem em um curso de formação policial.
4. e finalmente, a apresentação das características de gestão escolar que percebemos na ESFP que podem ser comparadas aquelas definidas nos modelos teóricos de gestão de escolas.

As questões orientadoras do trabalho foram:

1. A formação policial adquirida na Escola procura integrar a teoria e prática na sua formação?
2. A Escola de formação policial analisada apresenta características que possibilitam seu enquadramento em uma das correntes teóricas que analisam as escolas como organizações?
3. Existe a cultura policial na Instituição Policial estudada de desprezar a formação prática em detrimento da formação teórica?
4. A formação do CPF4 foi coerente com as necessidades consideradas importantes pelos policiais mais experientes?

Nas hipóteses do trabalho elencamos duas possibilidades descritas como:

1. Os saberes adquiridos no curso de formação dos policiais novos são incoerentes com as necessidades percebidas como importantes pelos policiais mais experientes e já em atividade.
2. Os policiais novos, já em atividades de policiamento, consideram os saberes adquiridos na formação como insuficientes para as atividades policiais que executam.

Procuraremos ao longo do texto construir um entendimento sobre as questões aqui introduzidas para ao final do trabalho relatarmos nossas percepções sobre o tema.

## **CAPÍTULO 1: MODELOS ORGANIZACIONAIS DE EDUCAÇÃO.**

O presente capítulo visa apresentar aspectos dos modelos organizacionais das instituições de educação que identificamos como mais citados na bibliografia especializada, e que, servirão de alguma forma para a melhor compreensão da atmosfera de aprendizagem existente na escola de formação policial estudada. Na verdade, a nosso entender, o modelo organizacional de qualquer instituição de ensino possui um considerável fator de influência no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ao apresentarmos os modelos organizacionais procuraremos identificar características particulares de cada tipologia organizacional, a fim de viabilizar uma análise posterior do objeto de estudo que possibilite o enquadramento do caso em um dos modelos apresentados, ou ao menos, o cotejamento de quais as características da escola estudada, que foram identificadas na pesquisa, e que, poderiam ser relacionadas aos modelos teóricos ora apresentados.

Sem prejuízo de outras eventuais citações, nossas observações apresentarão os modelos teóricos que são interpretados nos estudos da Ciência da Educação, por meio da disciplina da gestão educacional, ramo que visa, compreender a forma de operação das organizações educacionais. No ensaio, abordaremos em reflexo aos ensinamentos do professor Tony Bush, os modelos formais, colegial, político, subjetivo, da ambiguidade, cultural (Bush, 2011).

Quando entendemos o sistema de aprendizagem como um processo complexo, verificamos que diversas variáveis intervenientes influenciam no produto final que é a formação e a construção do conhecimento do corpo discente da instituição de ensino. Ao que parece, tratar do processo de aprendizagem, em qualquer de suas perspectivas, sem considerar as influências que a organização de ensino, em si, exerce sob o aluno é simplesmente fazer *tabula rasa* de algo profundo, e que possui estreita ligação com as relações interpessoais que surgem durante o ciclo de aprendizagem. São essas relações que terminam por ser de certa forma norteadas por interferências do clima organizacional que em elas se desenvolvem. Daí a grande importância de se entendermos as dinâmicas internas que surgem nos modelos de organizações educativas que findam por moldar, em alguns aspectos, os alunos e como eles assimilam os conhecimentos que lhes serão apresentados na formação.

Segundo Bush, a “gestão educacional deve ter a sua preocupação central com o propósito ou objetivo da Educação”. Esta gestão citada pelo autor, é definida como sendo, “um conjunto de atividades direcionadas para atingir eficiência e eficácia na utilização de recursos da organização a fim de atingir as metas desta mesma organização”. (Bush, 2011:1). Fica claro, neste diapasão, que as metas a serem atingidas pelas instituições de ensino, são viabilizadas, e fortemente impactadas, pelas atividades de administração que fazem a estrutura organizacional movimentar o processo de aprendizagem. Seguindo o raciocínio de Bush, podemos afirmar que o coração da gestão escolar está em definir o objetivo da organização e buscar por meio de ações alcançá-lo. Esses objetivos, via de regra, são definidos pelos líderes da organização. São estes líderes, que de uma forma ou de outra, que comandam o sistema educativo, e não raro são ligados aos governantes. Já os governantes, no seu papel de gestor, incentivam esses líderes visionários a aplicar suas ideias e praticar inovações no processo educativo, desde que suas ideias não choquem com as determinações governamentais. Seria uma espécie de autonomia de ação limitada aos parâmetros predefinidos pela organização educacional central. Uma liberdade vigiada e controlado pelo órgão central é que encontramos, via de regra, nos sistemas educacionais mundo afora.

Conforme explica o professor Bush, atualmente os autores do tema gestão educacional, antiga administração educacional, passaram a definir a disciplina de estudo como sendo: “educational leadership” (liderança educacional). A definição do termo está centrada no elemento básico do processo de influência existente de uma pessoa, ou grupo de pessoas, diante de outras para estruturar as atividades e relações do grupo ou organização. (Yukl apud Bush, 2011:6) A liderança é exatamente esta influência norteadora dos processos e procedimentos de um grupo ou instituição. O verdadeiro processo de liderança é um fenômeno muito mais próximo da influência do líder nas ações do que na determinação autoritárias destas ações diante dos liderados.

Liderança possui um laço primário com a construção de valores de uma instituição ou de um grupo. Ocorre que, segundo Bush, os valores das instituições que deveriam ser construídos no ambiente escolar são na verdade em sua grande maioria impostos pelos governantes centrais do sistema educacional (Bush, 2011:7). A característica de engessamento do processo construtivo de valores prejudica o afloramento do sentimento de pertencimento desses valores pela comunidade escolar. É como se os valores fossem dos gestores superiores, algo instituído por eles e para eles

próprios. O distanciamento ocasiona em certa medida uma falta de comprometimento da comunidade escolar que muitas vezes não consideram os valores apresentados pela instituição como sendo deles. Segundo Hoyle e Wallace, na óptica dos gestores centrais dos sistemas educacionais a visão da instituição escolar precisa refletir a visão do governo central (Hoyle e Wallace apud Bush, 2011:8).

Resolvemos fazer uma rápida abordagem sobre essas questões neste capítulo, considerando que o tema da Gestão Educacional interfere na construção do processo de aprendizagem do corpo discente, atores foco de qualquer processo educativo. Prova maior desta importância é que o ramo da Gestão Educacional tomou proporções consideráveis nos últimos anos, ao ponto de alguns países, como Estados Unidos e Canadá, exigem de seus gestores escolares o pré-requisito do título de mestrado em gestão educacional, como condição *sine qua non*, para exercer um cargo de direção escolar (Bush, 2011:12).

Existem muitas considerações que precisariam ser abordadas para um estudo mais apurado do tema da gestão educacional, as estruturas descentralizadas e as de auto-gestão escolar são exemplos de abordagens específicas de instituições de ensino. Entretanto, não é nosso objetivo esgotar todas as tipologias de gestão, e muito menos, apresentar as suas características de forma exaustiva ao nosso leitor. Todavia, já que estamos tratando de aspectos relacionados ao gestor, e sua forma de gerir, não poderia deixar passar a oportunidade sem apresentar dois aspectos que consideramos importantes para todo e qualquer gestor educacional.

O primeiro aspecto é sobre o que chamaríamos de comportamento ideal do líder educacional. Segundo Blasé e Blasé's, (Blasé e Blasé's Apud Bush, 2011:16) pesquisadores que realizaram um estudo com oitocentos diretores de escolas no Estados Unidos da América, existem três aspectos importantes no comportamento do gestor que devem ser seguidos:

1. Manter um diálogo constante com os professores;
2. Promover o crescimento profissional do corpo docente, fomentando por exemplo, processos de capacitação continuadas;
3. Promover e fomentar a reflexão dos professores como atores parte do processo de aprendizagem e integrantes da instituição.

O segundo aspecto é defendido por outro pensador do tema, Southworth que defende a posição de que líderes influenciam o processo de aprendizagem por meio de três estratégias básicas de gestão:

1. Ser o modelo – utilizando a premissa de que o bom exemplo arrasta os liderados;
2. Realizar o monitoramento das atividades dando sempre oportunidade para receber retorno dos professores (feedback);
3. Diálogo - promover debates e oportunidades para apresentação de ideias dos liderados. (Southworth Apud Bush, 2011:17)

Considerando esses dois aspectos elucidativos moldam de forma cristalina a importância do gestor educacional, e da própria instituição de ensino, no processo de aprendizagem dos alunos, passamos a apresentar alguns modelos teóricos das organizações escolares e suas principais características.

Porém, antes de iniciarmos a apresentação dos modelos propriamente ditas, gostaríamos de citar um ponto que é abordado logo na abertura do primeiro capítulo da obra do professor Bush, e que tem uma ligação com a grande questão que será abordada em nosso trabalho, qual seja, a aparente dicotomia entre a teoria e a prática que ocorre nas gestões educacionais e que, ao nosso ver, reflete nos processos de aprendizagem.

Segundo o citado autor, os práticos da gestão educacional, apresentam uma tendência de desconsiderar a teoria em prol dos conhecimentos práticos. A própria implantação do Ato de Reforma Educacional implantado no Reino Unido em 1988, apresenta um forte viés prático nas orientações de gestão lá contidas. Fator que torna não usual a utilização explícita e sistemática da teoria como guia para a prática na Inglaterra e País de Gales (Bush, 2011:23).

Ora, se já encontramos uma forte controvérsia sobre uma suposta separação da teoria e da prática na própria gestão educacional que é um tema basilar do sistema educacional, como apresentamos acima, quanto mais quando procuramos visualizar um determinado processo de aprendizagem de “profissionais práticos” como os policiais. Este debate sobre a desconexão entre a teoria e a prática, perpassa pela gestão e contamina inclusive os processos educativos das instituições escolares. Na verdade, para a teoria ser considerada com mais atenção pelos atores práticos ela precisa apresentar soluções para os problemas do mundo real. Quando a teoria apresenta a característica de solucionar os problemas da vida cotidiana tem uma maior chance de ser considerada e utilizada pelos seus aplicadores.

Faz-se primordial construir uma consciência plena de que para podermos atuar em qualquer ramo do conhecimento precisamos unir os conhecimentos teóricos com as habilidades adquiridas na prática. Isto é essencial para o desenvolvimento de qualquer ramo da ciência. A fim de ilustrar esta necessidade, trágamos o exemplo do conhecimento da segurança pública.

Os atores do sistema de segurança pública realizam seu mister diante do crime, e o crime é um comportamento humano com todas as suas infinitas variáveis intervenientes do processo complexo que estrutura as relações humanas. O ator da segurança pública estará diante de um objeto extremamente volátil – o comportamento humano. Só com uma base prática o policial não conseguiria cobrir todas as variáveis que ele enfrenta nas ruas. Importante se faz ressaltar, que só a teoria não ajuda muito na construção das competências necessárias para a atuação eficiente no policiamento. Este profissional, como qualquer outro, precisa na sua formação unir conhecimento teórico com as habilidades práticas. Esta união é o grande desafio das instituições de formação profissional. Este tema específico que correlaciona a teoria e a prática policial nós abordaremos de forma mais aprofundada em capítulo próprio.

No estudo de caso que apresentaremos ao leitor um dos aspectos a serem considerados será a tipificação da instituição escolar estudada, apresentando suas características e procurando delimitar em qual modelo teórico elas melhor se encaixariam. Visando construir um arcabouço teórico para esta análise do estudo de caso, é que faremos considerações sobre os diversos modelos de instituições escolares identificadas pelos doutrinadores. Vários autores estudiosos da gestão educacional, apresentam modelos teóricos próprios para enquadrar as instituições escolares, entretanto nossa base textual estará principalmente focada nos seis modelos apresentados pelo professor Tony Bush, que define os modelos formal, colegial, político, subjetivo, ambiguidade e cultural (Bush, 2011). Realizaremos ainda, uma segunda abordagem tecendo considerações sobre um segundo modelo tipológico apresentado pelo professor Carlos Estêvão que define em sua obra os modelos teóricos: burocrático-racional, político, comunitário, da ambiguidade e institucional (Estêvão, 1998).

## **1.1 Modelo Formal.**

Na inteligência do professor Bush, o modelo formal é uma tipologia “guarda-chuva” que engloba vários submodelos com abordagens teóricas semelhantes, mas que possuem como características básicas as seguintes linhas mestras:

1. Tratam as organizações como sistemas – as unidades, setores e subsetores da instituição escolar são ligados entre si de forma sistêmica, formando um corpo maior que é a instituição em si;
2. Focam na estrutura oficial da instituição escolar – em regra esta estrutura é representada por organogramas que demonstram visualmente os padrões de conexões autorizadas pela instituição. Essa característica costuma mitigar os contatos informais na instituição. Setores interagem quase que exclusivamente por um fluxo formal de comunicação predefinido pela instituição;
3. Possuem estruturação hierarquizada – enfatiza as relações verticais dos integrantes da instituição, a hierarquia é um instrumento de controle dos líderes diante dos subordinados;
4. São instituições com propósitos definidos – Os propósitos da organização são definidos e aceitos pelos seus membros. Uma instituição escolar com origem cristã apresenta no seu processo de ensino dogmas da sua religião base, já uma instituição laica não tratará, em tese, do tema religião diretamente – são questões relacionadas ao propósito vestibular da instituição;
5. As decisões são tomadas por modelos racionais – todas as opções de tomadas de decisão são consideradas e avaliadas nos processos decisórios da instituição sendo selecionado a alternativa mais adequada para a consecução dos objetivos almejados;
6. A autoridade do líder é baseada na sua posição institucional formal – os integrantes dos altos postos de comando são os que detém autoridade de mando – uma representação popular desta característica pode ser visualizada no dito popular brasileiro: “Manda que pode, obedece quem tem juízo” – o gestor maior determina e o subordinado obedece;
7. Procedimentos de prestação de contas estruturado – as atividades e procedimentos são contabilizados e processados em relatórios de prestação de contas que são apresentados aos organismos patrocinadores ou de instância superior.

Os modelos formais de instituições se caracterizam por ser aquelas que são orientadas para objetivos pré-definidos e específicos. Normalmente, os objetivos são

traçados pelos gestores institucionais e não contemplam muitas oportunidades de colaboração de outras esferas de poder. O líder é o “herói” que toca a organização à frente, e esta liderança é de quem está no ápice da pirâmide organizacional.

Tony Bush aponta em sua obra, cinco deficiências associadas aos modelos formais:

1. É difícil determinar as metas das organizações educacionais, o que torna irrealista o enquadramento destas instituições como organizações orientadas para objetivos e metas como pressupõe os modelos formais;
2. O retrato da tomada de decisão como um processo racional é repleto de dificuldades. A utilização da racionalidade no processo de tomada de decisão da instituição é limitada pelas variáveis ocultas do conhecimento disponível ao tomador de decisões. Os dados que formulam as informações percussoras das decisões de gestão são escassos nas instituições de ensino.
3. Os modelos formais entendem a organização como uma entidade constituída e ignoram ou subestimam as contribuições individuais. Os críticos da teoria dos modelos formais, como Greenfield's, pontuam que as organizações são uma criação de seus integrantes e não uma unidade autônoma e isolada em si mesma.
4. O poder de decisão, nos modelos formais, é oriundo do ápice da pirâmide da organização. A autoridade é formalmente constituída e o comando das ações são definidas de cima para baixo. Em instituições de ensino os diretores que estão no ápice da pirâmide são os responsáveis pela qualidade do ensino que a instituição apresenta, entretanto, sua autoridade perante os professores é ambígua. Professores são especialistas e exigem autonomia de trabalho com base em suas expertises. A sala de aula é sempre do professor, e este ambiente, é o seu espaço de domínio independente. Esta peculiaridade prejudica e enfraquece a implantação de decisões de cima para baixo.
5. Abordagens formais são baseadas na premissa de que organizações são relativamente estáveis. O aspecto da existência de estabilidade nas instituições é irreal na maioria das instituições de ensino. Os sistemas de educação, via de regra, convivem com períodos de turbulência e instabilidades (Bush, 2011: 63-66).

Segundo Bush, as características do modelo formal podem ser encontradas, em uma medida ou outra, nos sete modelos teóricos que estão cobertos pela sombra do formalismo, são eles: o modelo estrutural, modelo sistêmico, modelo burocrático, modelo racional e modelo hierárquico.

### *1.1.1. O modelo estrutural*

Este modelo tem como característica central o padrão formal das relações entre os integrantes e a organização. Bolman e Deal identificaram em seus estudos seis premissas delineadoras do modelo: (Bolman e Deal apud Bush, 2011:42)

1. As organizações existem para cumprir metas estabelecidas;
2. Para qualquer organização, a forma estrutural pode ser desenhada e implantada de modo a caber em suas circunstâncias específicas;
3. Organizações trabalham com mais eficácia quando as turbulências ambientais, e preferências pessoais, são limitadas por força normativa racional;
4. Especialização permite níveis mais altos de qualificação e performance individual;
5. Coordenação e controle são essenciais para eficácia;
6. Problemas organizacionais são causados por estruturas inapropriadas ou sistemas inadequados, e podem ser resolvidos com uma reestruturação ou o desenvolvimento de um novo sistema organizacional.

Normalmente este modelo é desenhado em níveis estruturantes formando um sistema, que via de regra, possui um comando central que realiza o planejamento estratégico, alocação e distribuição de recursos e monitoramento do sistema, como exemplo, poderíamos citar, no caso do Brasil, o Ministério da Educação - MEC. No segundo plano encontramos o setor local de gestão que é a autoridade educacional do estado ou município, se considerarmos novamente o sistema brasileiro. O terceiro nível é a instituição de ensino em si, a executora da atividade fim. O quarto nível é identificado nos subsetor da instituição, departamentos, setores específicos de ensino ou as faculdades que integram uma universidade. E o quinto e último nível é o individual, formado por pessoas, são os professores, estudantes e integrantes dos setores de apoio das instituições.

Segundo Porter, o modelo estrutural possui pouco ou nenhum impacto no engajamento e desenvolvimento do aluno (Porter apud Bush, 2011:44). Atualmente, com o forte desenvolvimento no ramo das comunicações, e as diferentes formas de relações e trocas de informações existentes no século 21, baseadas nas ferramentas de tecnologia da informação, vem surgindo, mesmo nas escolas de modelo mais rígido, claras influências nas tomadas de decisão oriundas de contatos informais provenientes destes novos canais criados pela comunicação moderna. As redes sociais são um exemplo de como os estudantes trocam informações e opiniões sobre atividades de gestão escolar, conseguindo uma mobilização rápida, que podem ser a favor, ou contra, determinada decisão formal da escola. Esse fator muda o ambiente da tomada de decisão na instituição. A consequência é que mesmo em modelos estruturais já estão surgindo características mais flexíveis influenciando a estrutura. (Bush, 2011:44).

### *1.1.2. O modelo sistêmico*

Segundo Bush, o modelo sistêmico de instituição de ensino está voltado para unicidade e integridade da organização e focaliza a interação de seus componentes entre si e com o ambiente externo. (Bush, 2011:44) Estudantes e membros se enxergam como parte integrante da instituição ao qual pertencem.

O modelo enfatiza a fronteira do sistema, ou seja, o que é considerado “interna corporis” e o que é integrante do meio externo. A ênfase está nas instituições e seus integrantes são parte do corpo institucional. O doutrinador considera que existem risco na implantação desta visão, pois considera temerário ter uma forte ênfase na organização em detrimento das pessoas que a compõem, considerado ainda que podem surgir atribuições de características humanas nas instituições deste modelo.

No tocante a sua forma de se relacionar com o mundo exterior, o modelo sistêmico é dividido em dois tipos: sistemas abertos e sistemas fechados. O modelo fechado diminui a influência e as possíveis interações com o mundo exterior mitigando a opinião externa nas tomadas de decisão da instituição. Um ponto positivo do modelo identificado por Bolman e Deal's é que a organização com este escopo fica, em tese, menos vulnerável às influências externas e interferências do meio. O caráter fechado cria uma blindagem para proteger as atividades principais das possíveis incertezas e influências indesejadas oriundas do meio exterior (Bolman e Deal's apud Bush, 2011:45). Os sistemas fechados, via de regra, consideram a prestação de contas para os

níveis superiores e mantenedores mais importante que a responsabilidade perante os clientes externos.

Nos modelos sistêmicos abertos as fronteiras entre o externo e interno são mais porosas, permitindo a interação do meio ambiente com a instituição nas duas vias, tanto de fora para dentro, como de dentro para fora. As instituições de ensino que possuem essa tipologia apresentam uma forte interação entre a escola e a comunidade escolar, composta por integrantes internos e externos da instituição, como os mantenedores, comunidade local, empregados, etc.

O professor Bush, ao apresentar as duas tipologias aberta e fechada, ressalta que na prática a diferenciação é mais difícil de ser identificada que na teoria. Melhor seria considerar os dois como uma continuação evolutiva do que uma distinção propriamente dita. (Bush, 2011:46)

Os teóricos do modelo sistêmico acreditam que as organizações, com esta tipologia, podem ser categorizadas como sistemas onde suas partes interagem na perspectiva de alcançar objetivos sistêmicos. No entanto, há de se ter cautela em atribuir essas qualidades para as instituições de ensino, pois elas são organizações humanas complexas. E como tal, não possuem um funcionamento previsível e mecanicista, como uma máquina de alta tecnologia, no entanto, suas atividades possuem alguma integração fazendo com que o modelo tenha alguma credibilidade, apesar das ressalvas. (Bush, 2011:47)

### *1.1.3. O modelo burocrático*

A doutrina da gestão educacional representada por seus diversos autores apresenta este modelo como o mais importante dos formais. Sua tipologia tem estrita ligação com a teoria da burocracia de Max Weber. Na teoria burocrática weberiana a organização é baseada na racionalidade, e para alcançar seus fins, deve funcionar de forma que os meios sejam estabelecidos e tenham sua análise por meio de uma modelagem de métodos formais e impessoais. Essa característica faz a teoria trabalhar com uma grande ênfase na eficiência das instituições. A visão da burocracia considera o modelo burocrático como o ideal para a gestão de instituições formais.

Para Weber, a burocracia funciona de uma forma específica e foi caracterizada por ele em seis tópicos básico:

*I – Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas. (...)*  
*II – Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores. (...)*  
*III – A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos (“os arquivos”), preservados em sua forma original ou em esboço. (...)*  
*IV – A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada – que é caracteristicamente moderna – pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo. (...)*  
*V – Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido. (...)*  
*VI – O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. (...) (Weber, 1982: 229-231)*

Weber ao tratar da racionalização da educação afirma que a burocracia promove um modo de vida “racionalista”, e que o conceito de racionalismo possibilita uma ampla variedade de contextos a serem observados. Ressalta ainda, que é possível afirmar que, geralmente, a burocratização de todo o domínio, intensifica a promoção do desenvolvimento de uma “objetividade racional”, e promove ainda, o surgimento da personalidade do perito profissional (Weber, 1982:277). E este contexto ao analisar as instituições de ensino da Europa revela:

*As instituições educacionais do continente europeu, especialmente as de instrução superior – as universidades, bem como as academias técnicas, escolas de comércio, ginásios e outras escolas de ensino médio – são dominadas e influenciadas pela necessidade de tipo de “educação” que produz um sistema de exames especiais e a especialização que é, cada vez mais, indispensável à burocracia moderna. (Weber, 1982:277)*

Com as observações Weberianas podemos inferir que, ao que parece, as causas da grande importância que o modelo burocrático tomou no mundo da gestão educacional, está relacionado a pressão por uma formação voltada para especialização exigida pelas estruturas burocráticas crescentes na sociedade da época.

Segundo Bush, burocracia descreve uma organização formal que busca máxima eficiência por meio de abordagens racionais nas atividades de gestão, e apresenta seis principais características que passamos a descrever abaixo.

1. A hierarquia interna da instituição é baseada na estrutura organizacional hierárquica, ou seja, a autoridade advém da posição formal na cadeia de comando. Nas instituições de ensino os professores estarão subordinados ao diretor;

2. As organizações deste tipo são orientadas para seus objetivos, e estes, são claros e delimitados pelas instâncias superiores da organização;
3. O modelo sugere a divisão de tarefas, com integrantes especializados em atividades específicas. Nas instituições escolares estas divisões ocorrem quando as atividades de ensino são fragmentadas em disciplinas específicas tratadas por professores especializados em cada item do currículo que será aplicado;
4. As decisões e comportamentos na instituição são norteados por regras formais e regulamentos, e não por iniciativa de seus integrantes. Essa característica é uma regra muito comum nas escolas e procuram normatizar o comportamento dos alunos dentro da instituição e a postura dos professores e do corpo administrativo. No Brasil, um forte exemplo deste preceito aplicado é a obrigatoriedade de adoção de livros didáticos que forem definidos pelo comando central do sistema educacional brasileiro para utilização nas nossas escolas públicas;
5. O modelo prima por relações impessoais entre seus integrantes e seus clientes externos, procurando minimizar as influências pessoais nas tomadas de decisão. Importante notar, que em instituições de ensino a característica da impessoalidade fica consideravelmente mitigada, tendo em vista que o ambiente da escola é calcadas em relações interpessoais que nem sempre podem ser impessoais;
6. O mérito é fator determinante dentro da instituição para o recrutamento de colaboradores e o futuro desenvolvimento nas carreiras. Para obter esse mérito, o integrante precisa reunir expertise e experiência que comprovem sua capacidade em posições anteriores, a fim de ser considerado como candidato a ocupar posições mais altas na instituição – é a chamada meritocracia.

Bush considera que toda grande instituição contém algum elemento da burocracia e isto também ocorre nas instituições de ensino. O modelo é o preferido por muitos sistemas educacionais, incluindo neste conjunto de adotantes: a República Checa, China, Grécia, Israel, Polônia, entre outros (Bush, 2011: 48/49). O Sistema brasileiro também possui forte influência do modelo burocrático em suas organizações educacionais.

*A organização burocrática chega à escola brasileira interferindo em sua gestão como um todo alcançando o nível administrativo e pedagógico, bem como sua relação com a sociedade. A imposição de funções próximas das instituídas nas empresas capitalistas marca a administração escolar,*

*particularmente a partir dos anos de 1930, no contexto do Estado Novo. (Tavares, et aliae, 2014)*

Carlos Newland, em seus estudos sobre os sistemas educações na América Latina espanhola, relata a preocupação da excessiva centralização e burocratização dos sistemas que, segundo o autor, afetam a eficiência da educação nas localidades (Newland apud Bush, 2011:49).

Segundo Bush, o modelo burocrático parece ser a tipologia preferida em sistemas centralizados de educação, já que permite um controle do comando do sistema aos níveis subordinados, incluindo as escolas, por meio da utilização dos diversos mecanismos burocráticos, como a normatização de procedimentos e procedimentos rígidos e pré-formulados, fatores que ajudam a limitar o escopo as gestões locais nos trilhos traçados pelo poder do sistema central. Ressalta ainda, que o modelo possui suas vantagens para educação, mas carrega consigo um grau de dificuldade na implementação em escolas e universidades, por conta do papel dos professores no processo educacional. E explica, que quando os professores não detêm o poder de inovação, e são considerados como simples multiplicadores das transformações definidas pelas doutrinas centrais, possuem a tendência de apresentar uma falta de engajamento e entusiasmo, o que poderá contribuir para o fracasso do processo educacional a ser implantado (Bush, 2011: 49-50).

Estêvão ao apresentar o mesmo modelo que tipifica como burocrático racional ressalta que:

*Embora criticado com frequência, e veemência, por muitos autores, este modelo tem-se constituído, todavia, como um dos mais perenes a que o pensamento organizacional não tem conseguido escapar, dando-se razão, neste aspecto a W. Uochi (1980:8) quando assinala que “Virtualmente cada teórico da organização baseia o seu trabalho implícita ou explicitamente, no modelo weberiano” (Estêvão, 1998:177).*

O modelo ora apresentado possui como característica uma forte previsibilidade comportamental de seus atores e a normatizações dos comportamentos aceitáveis pela instituição. Suas regras são impessoais, as decisões são centralizadas, e por ser um modelo formal, existe uma hierarquização de categorias e uma forte resistência a ideia de mudanças (Estêvão, 1998: 179-181).

Mesmo admitindo que o modelo é frequente nas instituições de ensino, e sua indiscutível importância no estudo da gestão educacional, Estêvão ressalta que as

limitações da visão do tipo burocrático racional empobrecem a compreensão sobre as complexas instituições de ensino em sua totalidade:

*É que apesar de todas as características assinaladas e das suas potencialidades analíticas, este modelo pouco nos informa, pelo menos em algumas das suas leituras, sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interacção dos actores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios. Então, o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional, é, por si só, analiticamente insuficiente, repetimos, para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas (Estêvão, 1998:183).*

As instituições de ensino por serem organizações complexas, dificultam qualquer tentativa de formatação de seu entendimento em uma única visão tipológica. Tentar visualizar a escola com base em uma só tipologia, termina por limitar o espectro de compreensão das suas variáveis, comportamentos, integrantes, processos e procedimentos. A escola é uma entidade complexa e sua análise precisa contemplar muitos campos e formas de visualização, é neste sentido, que o professor Estêvão alerta para o perigo de se utilizar só a interpretação do modelo burocrático racional. Estudar instituições de ensino usando uma lupa, ao invés de um caleidoscópio, para visualizar as nuances institucionais que serão analisadas é limitar as conclusões a apenas um ângulo da imagem institucional.

#### *1.1.4. O modelo racional*

Quando nos referimos ao modelo racional estamos tratando de uma tipologia que tem como uma das principais características definidoras focar nos processos de gestão e não na estrutura ou objetivos da instituição. A visão considera o processo de tomada de decisão, ao invés da estrutura organizacional, que é limitante da decisão, mas não responsável pela gestão decisória.

Bush ressalta que, o modelo apresenta uma simbiose com características de outros modelos formais. Incluindo o aceite de objetivos organizacionais e estrutura organizacional burocrática onde fluem os processos decisórios de gestão institucional. No estudo do processo racional, base da tipologia, o autor apresenta o ciclo de tomada de decisão subdividindo-o em seis fases distintas e interligadas.

1. Percepção do problema ou escolha da oportunidade;
2. Análise do problema e coleta de dados;

3. Formulação de soluções alternativas e escolhas;
4. Escolha da solução mais apropriada para alcançar os objetivos da instituição;
5. Implementação da solução escolhida;
6. Monitoramento e avaliação da eficácia da alternativa implantada.

Acrescenta que o modelo é certamente normativo, e apresenta-o como uma visão ideal do processo de tomada de decisão de forma geral, entretanto, frisa que o tipo possui sérias limitações como retrato do processo de tomada de decisões na educação, e cita, o que considera alguns dos contratemplos do processo quando inserido em instituições educacionais:

1. Pode ocorrer disputas entre os objetivos pré-definidos da instituição e a definição do problema que parece ser, em tese, dependente do ponto de vista dos envolvidos no processo, portanto, posterior a definição de objetivos institucionais;
2. Os dados para tomada de decisão nem sempre estão disponíveis para análise;
3. O pressuposto que as escolhas de soluções serão imparciais é imprecisa. Na prática as soluções propostas e aceitas são influenciadas pelos grupos ou indivíduos integrantes do processo, refletindo assim esses integrantes e não os objetivos institucionais;
4. A percepção de eficácia das soluções aplicadas aos problemas pode variar de acordo com as convicções das pessoas envolvidas no processo. (Bush, 2011:51/52)

Bush ainda apresenta que para se mensurar a aplicação de princípios racionais na educação, faz-se necessário a análise da alocação de recursos internos nas escolas e apresenta cinco princípios fundamentais:

1. Objetivos e prioridades – os recursos devem ser alocados claramente focando os objetivos a serem alcançados, e determinando assim as prioridades necessárias para alcança-los;
2. Planejamento de longo prazo – as decisões orçamentárias devem refletir uma consciência de suas implicações no longo prazo. Isto significa ultrapassar o ciclo anual de orçamento para considerar os objetivos de longo prazo da instituição;
3. Avaliação de alternativas – deve haver um estudo minucioso dos padrões alternativos de despesas tomando com base a avaliação das ações passadas, integrado com uma avaliação de custos da oportunidade apresentada e suas possíveis e diferentes opções de gastos;

4. Orçamento base zero – utilização de uma análise apurada de cada item do orçamento para aprovação abandonando a prática usual de apenas verificar as alterações em relação aos orçamentos anteriores.
5. Escolher as opções mais apropriadas – quando os possíveis padrões de gastos inovadores forem escolhidos, e enquadrados no princípio do orçamento base zero, o modelo racional exige a escolha do mais apropriado para alcançar os objetivos da instituição. (Bush, 2011:52)

#### *1.1.5. O modelo hierárquico*

O modelo hierárquico tem como suas linhas mestras as relações internas verticalizadas e um forte foco na prestação de contas para os patrocinadores externos. As responsabilidades e autoridade dos gestores coincidem com a estrutura verticalizada na instituição. Quanto mais alta for a posição na pirâmide hierárquica, maiores serão as responsabilidades e legitimidade de decisão dos gestores.

Packwood, em seu ensaio sobre administração da educação, retrata o modelo hierárquico e o enquadra nos parâmetros da burocracia. O autor define como característica básica da organização burocrática a forma vertical da alocação de posições hierárquicas da instituição. A autoridade dos tomadores de decisão advém da posição ocupada na cadeia hierárquica da organização, e este poder de decisão é impessoal, não é da pessoa que ocupa a função no plano organizacional, e sim, do titular da função, seja qual for a pessoa que ocupe a posição de comando considerada (Packwood apud Bush, 2011:53).

Outro aspecto importante do modelo é a ênfase que se presta a padrões de comunicação verticalizados. As informações são passadas de cima para baixo da cadeia hierárquica para todos os níveis que necessitem de tal informação. O sistema espera que as camadas subordinadas implementem as decisões que foram tomadas pelos gestores do top da pirâmide (Bush, 2011:53).

O doutrinador considera que a aplicabilidade deste modelo em instituições de ensino possui algumas limitações. A característica fortemente realçada das decisões serem tomadas no top da hierarquia e executada na sua base prejudica uma participação efetiva dos integrantes dos níveis inferiores na tomada de decisão. Ocorre que nas escolas, os professores como profissionais que são, reivindicam poder discricionário em suas atividades de sala de aula, além de buscar um aumento na participação das tomadas

de decisão nas escolas. Esta nuance das escolas, e de seus integrantes, dificulta a completa implantação do modelo em instituições de ensino (Bush, 2011:54).

Qualquer que seja o modelo, ou característica de modelo, encontrada em uma determinada instituição de ensino, é essencial que o seu gestor não perca de vista e nem se afaste da busca diária dos três propósitos da educação, citados por Berley:

1. Finalidade estética - Formulação de caráter;
2. Finalidade econômica - Aprender a ganhar;
3. Finalidade social - Cidadania e habilidades sociais.

Além de manter sempre duas estratégias básicas para promover a qualidade do ensino: desenvolver objetivos e missões institucionais apropriadas e fomentar os membros para atingirem os objetivos, implementarem os planos e os programas atendendo aos padrões institucionais (Berley apud Bush, 2011:55).

Um importante alerta dado pelo professor Bush é no sentido de ficarmos sempre atentos a tendência do gerencialismo (*managerialism*) por ser uma doutrina perigosa para educação, já que focaliza nas funções, tarefas e comportamentos para obter resultados eficientes. E pode ocasionar a subordinação dos objetivos da educação ao objetivo gerencial de alcançar a eficiência (Bush, 2011:61).

Ao que parece, os modelos formais puros são inadequados para as organizações escolares mais modernas, apesar de terem muito a contribuir para o estudo da gestão da educação, além de serem os mais comumente encontrados na maioria dos sistemas educacionais da atualidade.

## **1.2. Modelo Colegiado**

Os modelos colegiados são aqueles que apresentam em sua teoria o norteamento de que o poder, e a tomada de decisões, devem ser divididas entre alguns, ou todos os integrantes da instituição. Neste diapasão, é que podemos dizer que a grande premissa do modelo colegiado define que as decisões deverão ser tomadas mediante consenso de colegiado participativo. O ápice de reconhecimento da teoria ocorreu na década de 80 e 90. O modelo é muitas vezes considerado mais idealístico do que prático. Sendo difícil de ser identificado na prática em sua pureza total (Bush, 2011:72).

A implantação do modelo em instituições de ensino implicaria em que as decisões de gestão da escola passariam por uma construção coletiva da comunidade escolar, incluindo no conjunto decisório, os professores, pais de alunos, comunidade

local e corpo administrativo, além dos gestores propriamente ditos. Ao que parece, a dificuldade de encontrar o modelo em atividade, citada por Bush, passa pelo aparente choque que existe entre as necessidades de tomada de decisão rápida no mundo da gestão contemporânea e a dificuldade que ocasiona na prática a efetivação de uma decisão por um corpo colegiado. Para que seja definido o remédio para um problema iminente encontrado na instituição é necessário reunir a colegiado e debater a questão até se chegar a uma solução consensual. Na teoria seria o ideal, mas à prática de gestão exige velocidade de ação, e este princípio da celeridade fica prejudicado pela complexidade do processo decisório que simboliza o modelo.

Segundo Bush, o modelo apresenta as seguintes características elementares:

1. Eles são fortemente orientados por normativas. Os defensores da teoria ressaltam que tomada de decisão deve ser baseada em princípios democráticos, entretanto, não entendem que esses princípios devam determinar a forma que as ações de gestão ocorrerão;
2. O modelo é considerado ideal para organizações de educação. A afirmação está baseada na autoridade que os professores possuem oriunda de seus conhecimentos e habilidades específicas. É a “autoridade da expertise”. Com a autonomia em sala de aula que caracteriza o mister do ensino aflora esta autoridade que se apresenta como paralela àquela autoridade constituída pelo modelo formal da instituição. Sendo assim, ao utilizar o processo colegiado na tomada de decisão o gestor aglutina a autoridade formal com a autoridade de fato que é inerente aos professores nas suas atividades.
3. O modelo colegiado assume valores comuns validados pelos membros da organização. Os valores surgem com a convivência dos integrantes do colegiado em atividades conjuntas diversas. São esses valores conjuntos que irão guiar as atividades de gestão da instituição. A visão compartilhada construída pelos integrantes do colegiado, neste processo conjunto, deve ser a base essencial para os processos decisórios do corpo de gestão colegiado.
4. O tamanho do colegiado é um elemento muito importante para o modelo. Colegiados muito grandes prejudicam a capacidade de tomada de decisão da instituição. O modelo de grande colegiados é viável em instituições pequenas, mas em grandes organizações torna-se um obstáculo. Organizar uma reunião de decisão com todos os integrantes é impraticável para grandes corporações. Para solucionar essa deficiência as grandes instituições utilizam a estratégia de representações

formais no colegiado. Os diversos grupos, ou subdivisões internas, passam a apresentar um representante no colegiado de decisões. Importante ressaltar que as instituições que realizar consultas informais aos seus integrantes, sem a constituição do colegiado não podem ser consideradas enquadradas no modelo, mesmo que as consultas sejam uma prática de gestão frequente do gestor.

5. Os modelos colegiados assumem que decisões de gestão são alcançadas por consenso e não com divisão ou conflitos. A crença de que existem valores e objetivos comuns entre os integrantes da instituição fomenta a visão de ser possível construir a solução dos problemas por meio do consenso. A defesa desta premissa ainda argumenta que é totalmente apropriado engajar os integrantes da instituição nas decisões que afetarão suas vidas profissionais. Impor decisões para os integrantes da instituição é considerado por estes defensores como moralmente repugnante (Bush, 2011: 73-75).

Bush ao comentar em sua obra sobre a aplicabilidade do modelo em instituições de ensino superior, alerta que o modelo colegiado vem sendo adotado pela maioria das universidades. Instituições com alto nível de especialização operam com mais eficiência quando possuem certo grau de decisão definido por um corpo colegiado. Na esfera do corpo colegiado existem instituições que primam por uma forma mais democrática que garante representatividade ampla da comunidade escolar no grupo decisório. Entretanto, algumas instituições escolhem um colegiado mais fechado e elitista com representações limitadas aos grupos considerados superior na instituição. O autor afirma que o desejo de manter a mobilização dos integrantes da instituição para os processos de tomadas de decisão é conflituoso com a necessidade de prestação de contas para entes externos, notadamente no tocante aos temas de financiamentos, controle de qualidade e pesquisa. Esta tensão entre processo participativo e prestação de contas ao mundo externo é evidente em escolas. (Bush, 2011:77)

Ao nosso ver, muito mais que um conflito antagônico das duas premissas citadas acima, ao que parece, o que fica apresentado no caso como um problema de fundo é a visão de gestão com sua exigência de tomadas de decisões céleres e focadas nos interesses externos e a prática participativa que, via de regra, exige um processo mais demorado de tomadas de decisão. Outro aspecto é que nem sempre o foco eleito pela comunidade escolar em um ambiente participativo irá coincidir com o foco elencado pelos atores externos da instituição, e nestes casos, o conflito aparente passa a ser real.

Em estudos realizados no Reino Unido sobre escolas primárias, Webb e Vulliamy (1996) identificaram esse conflito e afirmaram que escolas de modelos colegiados são fortemente direcionadas pela pressão externa de gestão por resultados, e pelas diretrizes centrais do sistema de educação. Elencaram como outras dificuldades do modelo, o tempo necessário para tomadas de decisões em corpos colegiados; a falta de acordo no colegiado sobre um tema que levaria a uma ausência de ação; e, o ritmo em que as mudanças externas imprimem no processo decisório forçando os professores a tomar decisão sem tempo insuficiente para a reflexão crítica sobre o tema (Bush, 2011:79/80).

O modelo pode, em tese, catalisar o aumento de conflitos entre decisões internas e visões de gestão externas e esse aspecto tem como consequência o possível surgimento da “infidelidade legal”. A dita, “infidelidade legal” ocorre quando a despeito da existência de normativas direcionadoras no sistema central as escolas com cunho mais democrático, como são as colegiadas, resolvem mitigar, ou mesmo, descumprir a orientações externas.

A dicotomia, autonomia de decisão versus controle externo, aflora novamente no debate do tema quando se identifica a “infidelidade legal” em escolas de um sistema, fato que não é incomum na Europa, e particularmente no sistema educacional de Portugal (Estêvão, 2015, notas de aulas).

O surgimento da infidelidade normativa ocorre também no Brasil. Ao realizar estudo sobre as escolas públicas do Estado de São Paulo Teise Garcia afirma:

*No caso da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, tal como em alguns outros estados (como Minas Gerais), o pioneirismo em medidas democratizantes foi desorganizado por uma perspectiva centralizadora de gestão já arraigada na rede e redesenhada, ainda que com um discurso que apela à participação, pelas medidas tomadas a partir dos anos 1990. As “infidelidades normativas” verificadas na pesquisa e aqui em parte relatadas confirmam a condição de autores/sujeitos na escola de um lado e, de outro, a ausência de políticas capazes de sustentar um projeto de qualidade para a educação pública, o que por sua vez nos coloca a necessidade de cada vez mais conhecermos e estudarmos a realidade das escolas a fim de que seja possível demandar junto ao poder público, ações coerentes a um projeto mais avançado de educação (Garcia, 2007).*

Ao abordar os aspectos pertinentes as instituições que adotam o modelo colegiado, pode surgir a seguinte dúvida: Qual seria o papel do gestor maior em uma instituição onde a tomada de decisão é colegiada?

Nas instituições de ensino enquadradas neste modelo, o diretor passa a figurar como um facilitador do processo decisório colegiado saindo do papel de tomador de decisão monocrático para atuar como o organizador do processo decisório. A valorização da autoridade especializada e informal é latente no processo ficando diminuído o papel das autoridades formais. Ocorre um fenômeno de distribuição do poder de decisão aos tecnicamente preparados para o desafio, independentemente da posição que estes figurem perante o poder formal. Definindo de forma sucinta, seria o expediente de valorizar quem de fato sabe fazer, e por isso, deve ter o poder de decidir.

As sete limitações de aplicabilidade apresentadas por Bush ao modelo colegiado são:

1. O modelo é fortemente normativo e tendem a obscurecer a realidade. Os defensores baseiam suas afirmações em suposições de eficiência e não em pesquisas que comprovem a real eficiência do modelo;
2. As decisões de gestão são vagarosas e de difícil aplicabilidade pela complexidade que é o processo decisório no modelo;
3. A característica de utilizar o consenso nas decisões, é citado como um fator de enfraquecimento, considerado que a construção de um consenso em colegiado misto não é tarefa entendida como simples e fácil de alcançar;
4. Na prática, os sistemas educacionais burocráticos são majoritários. Ocorre que o sistema burocrático, por natureza, é antagônico a forma de decisão do modelo colegiado, que valoriza o poder de fato e diminui a importância do poder formal, base da maioria dos sistemas em atividade;
5. Os diretores são sujeitos as prestações de contas as autoridades centrais, entretanto o modelo retira sua força decisória. A aplicabilidade do poder colegiado fica, quase que a mercê da coragem pessoal do diretor da escola em aceitar a transferência do seu poder de decisão para o colegiado sabendo que continuará com as cobranças do poder central;
6. A eficiência do modelo depende da postura e atitude dos integrantes da instituição. A efetiva participação de seus integrantes é essencial para que o modelo colegiado tenha sucesso de implantação. A fraqueza consiste na energia que é necessária para realizar essa mobilização que garanta a participação de todos;
7. A última deficiência apontada é da extrema necessidade de engajamento do diretor da instituição para que o modelo possa ser implantado. Sem um diretor que realize a

conteúdo a organização dos procedimentos preparatórios para o processo decisório colegiado, este terá muita dificuldade de ser efetivado (Bush, 2011:91-94).

Em resumo, podemos dizer que o modelo colegiado é tido como normativo e idealístico. E, ao que parece, sua maior limitação está em submeter o poder de decisão a um princípio vestibular de consensualidade que nem sempre é possível se alcançar em decisões de colegiados mistos.

### **1.3 Modelo Político**

Entraremos na apresentação do modelo político e alguns de seus principais aspectos. Carlos Estêvão ensina que o modelo é caracterizado como sendo:

*O modelo político dá relevo a outros conceitos e a outras problemáticas, necessários também para a explicação das dinâmicas organizacionais (G. Morgan, 1986). Partindo do facto de haver em qualquer organização uma diversidade de interesses que os actores perseguem por vias frequentemente diferenciadas, este modelo considera que a atividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par de reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em factores significantes da promoção de mudanças. (Estêvão, 1998:184)*

No modelo político a tomada de decisão é um processo de negociação política que ocorre naquela instituição que o adota, e talvez, a característica mais marcante seja a nuance de que o conflito é parte desse processo. Nos tempos atuais, ao que parece, pela facilidade de comunicação e transmissão de informações, este modelo vem ganhando força nas instituições de ensino. A sociedade contemporânea tem a característica de apresentar uma pujança pela realização de debates abertos em todos os temas que irão influenciar na vida da comunidade, e nada é mais afeto a comunidade do que a educação, essa pressão exercida força uma estruturação de gestão escolar mais aberta a participações externas. Na escola política as diversas forças internas e externas de poder procuram defender seus interesses específicos, mesmo que eles se choquem com os interesses institucionais.

Na visão de Bush, o modelo político assume que em organizações em geral, política e decisões surgem por meio de um processo de negociação e barganha. Grupos de interesse surgem, desenvolvem e formam alianças na busca de objetivos políticos específicos. O conflito é visto como um fenômeno natural e o poder de decisão é

revertido para as coalizões dominantes em detrimento dos líderes formais da instituição (Bush, 2011:99).

O mesmo autor delimita como características básicas do modelo seis itens:

1. O modelo foca em atividades de grupo ao invés de considerar a instituição como um todo. A ênfase é dirigida aos subgrupos da organização e seus interesses específicos – os elementos ouvidos no processo decisório são as forças políticas existentes na instituição;
2. O modelo está preocupado em satisfazer interesses e grupos de interesses. Indivíduos são vistos como integrantes de blocos de interesses. Neste modelo, existe blocos relativamente permanentes, são os inerentes a formação de grupos formais, como departamentos ou setor da instituição, e aqueles que integram alianças políticas temporárias que se aglomeram para defender um interesse específico e convergente;
3. O modelo valoriza a permanência do conflito nas organizações. A essência é exatamente este jogo de medição de forças entre os grupos e seus interesses. Prevalece no processo de tomada de decisões as posições que são apoiadas pelos grupos politicamente mais forte na instituição;
4. O modelo assume que os objetivos da instituição são instáveis, ambíguos e contestáveis. A constante falta de consenso na definição dos objetivos da instituição é uma forte característica da escola política. Na verdade, os objetivos são mutáveis de acordo com as conveniências das forças políticas e da própria conjuntura dos fatos no momento da decisão;
5. As decisões são tomadas após um complexo processo de negociação e barganha. A eleição dos interesses prioritários é promovida em comitês e encontros extraoficiais dos grupos políticos. Como não surge um consenso no processo, constantemente o grupo que foi preterido tenta buscar a imposição de suas ideias na primeira oportunidade que surgir. A inconstância é o que causa a volatilidade dos objetivos institucionais. Os objetivos são definidos pelo grupo politicamente mais forte que está na hegemonia temporária da instituição.
6. A concepção de Poder é central no entendimento do modelo político. Os resultados advindos do complexo processo de tomada de decisão são susceptíveis de serem determinados de acordo com o poder relativo dos indivíduos e grupos de interesse envolvidos no debate. O poder político dos grupos, e de seus defensores de

interesses, é que definirá se eles conseguirão fazer suas ideias prevalecer sob as dos outros.

Diante da complexidade que qualifica o modelo presume-se que um processo de tomada de decisão para gerir uma escola política tenha alguns entraves gerados pela própria natureza conflituosa por onde o processo se desenrola. Baldrige, ao explicar o processo político de formação de interesses, em sua obra sobre o Poder e Conflitos na Universidade, define cinco fases distintas e interligadas:

1. O contexto social do surgimento do interesse. A estrutura social do surgimento é delimitada como a configuração de grupos sociais com diferentes estilos de vida e interesses políticos que forjam o determinado interesse;
2. Fase de articulação de interesses. É o processo onde os interesses avançam. Grupos com valores e objetivos conflitantes transformam em efetiva influência sob o corpo decisório;
3. Fase legislativa. É o processo onde os interesses articulados são apresentados ao corpo legislativo a fim dos conflitos dirimidos serem materializados em políticas viáveis de serem aplicadas;
4. Fase de formação da política. É a última fase da formulação, onde os interesses articulados passaram pelos conflitos e compromissos, e o seu delineamento final é realizado. Caracterizasse por ser o clímax oficial do conflito e representa uma decisão autoritária que impõem a organização a um conjunto de possíveis ações alternativas e a um conjunto de objetivos e valores;
5. A quinta e última fase é o momento executório da política que foi definida nas fases anteriores. A batalha de conflitos, é oficialmente encerrada, e a decisão tomada como política finalmente será executada na organização. (Bush, 2011:107)

O aspecto que realça neste ciclo de produção de interesses é sua complexidade, além de sua capacidade de mudar os rumos, em qualquer fase do processo, corroborando, definindo novo interesse, ou ainda, redefinido um antigo propósito que estava sendo avaliado. O próprio processo por ser retroalimentado pelo conflito de forças políticas causa a instabilidade na construção da ideia final até sua derradeira etapa de concepção.

Como ressalta Bush, o Poder é habilidade para determinar o comportamento de terceiros ou para decidir os resultados dos conflitos. Quando estudamos o processo de

construção política de interesses verificamos a importância de duas forças distintas que influenciam os procedimentos. Existem muitas fontes de poder que são invocadas no processo, mas em termos gerais podemos distinguir a diferença entre a força da autoridade e a capacidade de influência. A primeira é oriunda da legitimidade formal dos líderes da instituição, já a segunda é a habilidade de afetar os resultados da decisão. No segundo caso, o seu surgimento no processo depende de características pessoais e expertise própria do influenciador. A influência não é algo necessariamente formalizado e advindo do poder elencado pela estrutura hierárquica da instituição, trata-se de variável externa que habita o mundo da informalidade (Bush, 2011:108).

Apresentada a complexidade que figura o processo decisório do modelo Político podemos aferir que os objetivos “institucionais”, em escolas com esta tipologia, na verdade não são objetivos da instituição, considerada com ente único, estes são reflexões de grupos de influência e poder que compõem a instituição. Diríamos que o processo pode ser resumido no dito popular que, ao nosso ver, reflete o processo de construção de interesses do modelo, qual seja: “Cada um puxa a brasa para sua sardinha”. O modelo nos seus processos decisórios apresenta uma tendência de enfatizar as influências externas nas decisões internas da instituição. Ao que parece, exatamente por estes grupos externos, como por exemplo, os mantenedores da instituição, serem fortes influenciados do processo de decisão.

O líder de uma instituição política deve se apresentar como mediador das propostas. Ele será o gerente do processo de decisão, uma espécie de organizador dos debates e moderador das forças políticas antagônicas que se digladiam no ciclo de construção da decisão.

O modelo político é mais descritivo e analítico do que normativo. A própria característica da influência informal afasta o foco normativo. Bush apresenta quatro limitações ao modelo teórico:

1. Como o modelo está inverso na linguagem de poder, conflitos, influência e manipulação nos processos decisórios, termina por negligenciar padrões da organização. O foco é em formulação de políticas e não em execuções de gestão;
2. O modelo apresenta pouca atenção aos níveis institucionais, em compensação realiza uma grande valorização a influência de grupos politicamente fortes ligados a instituição, sejam eles internos ou externos;
3. O modelo enfatiza muito os conflitos e esquece de contar com a possibilidade da colaboração de profissionais para buscar o resultado consensual;

4. O modelo é considerado como uma teoria descritiva ou explicativa. Por suas características pode ser visto como manipulativo, desonesto e destrutivo. (Bush, 2011:120/121)

Os defensores do modelo estruturam o processo decisório em conflitos e forças políticas que direcionam o processo de tomadas de decisões na instituição. Neste diapasão, o modelo possui uma natureza antagônica ao modelo colegiado que aposta no consenso do colegiada para tomada de decisões. Bush conclui que:

*Modelos políticos fornecer informações valiosas sobre o funcionamento de escolas e faculdades, mas eles precisam ser considerados juntamente com os modelos formais e colegiais (Bush, 2011:123)*

Carlos Estêvão, ao concluir sua análise teórica sobre o modelo afirma:

*Depois deste relance por alguns desenvolvimentos do modelo político, podemos concluir que este oferece uma alternativa ou um complemento analítico ao modelo burocrático racional – embora quando aplicado às escolas a linguagem das análises políticas apareça por vezes mais como um “mecanismo de sensibilização” (sensitizing device) do que como “uma ferramenta analítica explícita”, no dizer de S. Bacharach e B. Mundell (1993: 424) -, evitando nomeadamente a reificação das organizações em virtude de se atribuírem os interesses e os poderes a indivíduos e a grupos humanos e de se especificar o processo como as preferências são impostas à organização pela agência humana, contribuindo assim para dar uma imagem mais diferenciada, e até fragmentada, da construção da ordem organizacional interna. (Estêvão, 1998:190)*

Não há como negar a contribuição que o modelo apresenta para o entendimento do processo de tomada de decisão nas instituições de ensino. As instituições são formadas por seres humanos que interagem entre si causando variáveis que, em tese, influenciam aspectos do processo de tomada de decisão. Características inerentes ao modelo teórico surgem nas forças informais, que podem até ser mitigadas em modelos mais formais, mas mesmo nas estruturas mais normatizadas e rígidas, não conseguem ser anuladas por completo.

#### **1.4 Modelo Subjetivo**

A tipologia do modelo subjetivo está intrinsecamente ligada as observações do professor canadense Thomas Barr Greenfield e seus trabalhos na área da gestão educacional das décadas de 70 e 80. Na busca por uma visão subjetivista da gestão

escolar ele apresentou o indivíduo como o centro das atenções de seus estudos, e não, as organizações estudadas. A visão do doutrinador vez surgir o modelo que procura centrar atenção nos indivíduos que integram a instituição deixando de lado a instituição como ente único, ou mesmo, suas subdivisões ou subunidades (Bush, 2011:127).

A premissa dá suporte à ideia de que organizações são construções sociais e surgem nas relações interpessoais de seus integrantes. Na visão de Bush, estes modelos assumem que organizações são a criação das pessoas que às compõem. Participantes são considerados integrantes que interpretam situações de maneiras diferentes, baseando suas convicções em percepções individuais que são derivadas de suas próprias experiências e valores. As organizações possuem diferentes significados para cada um de seus membros e existem exclusivamente dentro da experiência de cada um deles (Bush, 2011:126).

Em seus estudos Bush delimita como características básicas do modelo cinco itens:

1. O modelo centraliza a sua visão nas crenças e percepções dos indivíduos integrantes da organização e não nos níveis institucionais ou grupos de interesses. Essa característica é a mais latente diferença do modelo para os modelos formais. O importante é o indivíduo e não a organização ao qual ele pertence;
2. O foco é na interpretação das pessoas sobre os comportamentos e não nas ações e situações em si. Sobre este aspecto Bolman e Deal, revelam que “o mais importante sobre um evento não é o que aconteceu, mas sim o que significa”. Complementa explicando que dentro de uma instituição de ensino existe diferentes interpretações de eventos, via de regra, a interpretação do líder não coincide com aquela realizada pelas demais integrantes da instituição (Bush, 2011:129);
3. As diferentes interpretações das situações pelos integrantes da instituição são baseadas em seus valores individuais, experiências pessoais e conhecimentos. Portanto, a interpretação dependerá das crenças individuais de cada um. Ocorre que, como bem observado por Bush, os líderes das instituições e seus integrantes, só conseguem agir de acordo com seus próprios valores quando estes valores não são antagônicos as diretrizes valorativas do Poder Central do Sistema Educativo ao qual eles pertencem. Na Inglaterra os líderes das escolas são limitados em suas interpretações pela política centralizada (Bush, 2011:130). No Brasil, esta limitação de autonomia interpretativa também aparece nas instituições escolares. Gomes e De

Andrade, ressaltam em seus estudos que na esfera do sistema municipal da cidade do Recife esta falta de autonomia de decisão é latente:

*O reconhecimento do modus operandi (de como as coisas funcionam) segundo a Secretaria de Educação de Recife testemunha que tem havido iniciativas de descentralização, as quais acenam que o exercício da autonomia no âmbito da escola não consegue captar profundamente até onde as decisões do conselho escolar podem avançar, sem ser efetivamente surpreendido ou limitado por aquilo que não pode fazer porque o centro do sistema municipal de educação não permite (Gomes e De Andrade, 2008).*

Neste diapasão, percebe-se que o modelo para aplicar a sua terceira característica em um universo de instituições escolares unidas pelos sistemas formais, em sua grande maioria, e com fortes influências centralizadoras que engessam a maleabilidade de interpretações, terminam por enfraquecer a presença do modelo no mundo real;

4. Os modelos subjetivos tratam estruturas organizacionais como um produto das interações humanas e não como algo fixo e predefinido. Os seus teóricos rejeitam a ideia de que os integrantes precisam se conformar com a estrutura organizacional preexistente. Eles argumentam que as estruturas derivam do comportamento das pessoas que as integram. O próprio Greenfield, inspiração do modelo, ensinava que a natureza inquieta e variável dos seres humanos fazem as organizações serem uma constante metamorfose. As realidades sociais influenciadoras das instituições estão incessantemente sendo criadas e remodeladas o que ocasiona contínuas mudanças institucionais (Bush, 2011:131);
5. O modelo subjetivo enfatiza a importância de propósitos individuais e negam a existência de metas organizacionais. Esta orientação teórica, por definir a organização como produto de interações de seus membros, naturalmente levam a conclusão de que os objetivos não são da instituição, e sim, dos integrantes que a compõem. Quem possui objetivos são os indivíduos e não a instituição (Bush, 2011:132).

Algumas observações que podem ser consideradas delineadoras do modelo, e que também merecem nosso destaque, são, inicialmente a premissa de que no seu aspecto estrutural a organização escolar não passa de um produto comportamental dos seus integrantes e essa estruturação serve apenas para elucidar as relações entre esses membros. O modelo tem um forte elemento que o conduz para estar voltado ao seu

interior. Não é foco primordial do modelo o ambiente externo, até porque, sua premissa maior é que a instituição são seus integrantes internos. No aspecto da liderança a abordagem ressalta as qualidades individuais dos membros e não a posição oficial que eles ocupam na hierarquia institucional. O modelo subjetivo é tratado por alguns como uma reação, uma anti-teoria por ter nascido como resposta as limitações dos modelos formais.

Como limitações do modelo Bush apresenta quatro deficiências ou fraquezas da teoria (Bush, 2011:141):

1. Os modelos subjetivos são fortemente normativos e refletem as atitudes e crenças dos seus integrantes. Alguns autores, a exemplo de Willower, tratam o modelo como ideológico e sem base crítica. Bush alerta que Greenfield, com seu modelo, prepara-se para destruir os princípios centrais da teoria convencional, no entanto constantemente rejeita a ideia de propor uma alternativa formulada com coerência científica;
2. O modelo apresenta a organização como existente, mas não indica com precisão, segundo a sua teoria, qual seria a natureza das instituições. A Organização é produto dos objetivos dos seus membros. Sendo assim, a teoria despreza a instituição, ente dentro do qual os indivíduos atuam, interagem e traçam seus objetivos;
3. Os teóricos do modelo defendem que os objetivos são tão individualizados que chegam a criar tantas interpretações quantos são os indivíduos parte da Instituição. A conseqüente falha é na capacidade de explicar a similitude existente entre as diversas escolas. Ora, se os objetivos são considerados personalíssimos, como explica semelhanças coincidentes entre instituição distintas que possuem integrantes diferentes.
4. O modelo é ineficiente em prover diretrizes de gestão. Os líderes ficam tolhidos nas suas funções, tornando-se meros receptadores das vontades individuais alheias a eles e a instituição.

Ao que parece, o modelo ao apresentar o indivíduo como centro das atenções nos estudos da gestão educacional proporciona reflexões válidas para o mundo da gestão das instituições de ensino. É um modelo que só funciona se o líder da instituição tiver vontade política e administrativa no sentido de fazer funcionar a ideia na sua escola. Sem o engajamento do gestor maior a proposta fica praticamente inviabilizada. O modelo subjetivo é especialmente válido no exame de comportamentos individuais e

na mensuração de relações interpessoais das instituições. Para podermos entender de forma completa uma organização precisamos considerar a visão formal, e complementar com a visão subjetiva a fim de viabilizar o entendimento superior do tema da gestão educacional.

### **1.5. Modelo da Ambiguidade.**

O modelo da ambiguidade segundo os seus defensores, apresenta seu foco na instabilidade e complexidade existente nas instituições. Bush o define como sendo um modelo que assume que a turbulência e imprevisibilidade são características dominantes da organização. Não existem objetivos institucionais claros e os processos não são entendidos na sua integralidade. A participação na elaboração de políticas é fluída pela opção de seus membros em participar, ou não, das decisões de gestão. (Bush, 2011:147).

O modelo também é considerado um contraponto aos teóricos dos sistemas racionais, conforme leciona Estêvão:

*Em contraste com muitos dos teóricos dos sistemas racionais que atendem sobretudo à estrutura organizacional, como vimos, os defensores deste modelo afirmam que os mecanismos estruturais formais nem sempre se apresentam muito conexos e que os sistemas de controlo se revelam com frequência mais débeis na acção do que é previsto nomeadamente no modelo burocrático racional. (Estêvão, 1998:197)*

O modelo tem a sua raiz na insatisfação de autores norte-americanos da década de 70 com os modelos formais de instituições que consideravam a tipologia formal inadequada as organizações, principalmente em períodos de instabilidade. Na esfera das organizações educacionais o modelo floresce por casar com características específicas das instituições escolares que se apresentam com objetivos incertos, tecnologia de gestão não muito clara e dificuldade de mobilização na participação das tomadas de decisão. Nas escolas com esse escopo o engajamento no processo decisório termina por tornar-se variável e instável. Por estes motivos, é que March e Olsen afirmam em suas observações que o modelo da ambiguidade é marcante, e mais usualmente encontrado nas instituições públicas e de educação (Bush, 2011:148).

Estêvão quando trata do conceito de “anarquia organizada” dos autores supracitados no parágrafo anterior, retrata a força deste ente teórico na influência da tomada de decisões das organizações, ocasionando um suposto distanciamento do

processo decisório da racionalidade, principalmente diante de questões de grande valor simbólico e tecnicamente pouco claras.

*É precisamente sob as condições da “anarquia organizada” (J. March & J. Olsen, 1974) brotando do contexto de um enquadramento mais geral de ambiguidade na tomada de decisões, que designadamente a ambiguidade de escolha atinge o seu auge e que surge a imagem estranha do “caixote de lixo” (M. Cohen, J. March & J. Olsen 1972) onde problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha aparecem como fluxos relativamente independentes dentro e fora da área de decisão, conjugando-se com o tempo e com o ambiente externo. (Estêvão, 1998:198)*

Segundo Ellström, ao explicar sua visão do modelo que denominou modelo anárquico, ressalta o que chamou de três metáforas, a “anarquia organizada”, o “caixote de lixo” e a debilidade de articulação dos sistemas. Estas, caracterizam o que ele definiu como sendo o modelo anárquico.

#### *A Metáfora da Anarquia Organizada*

*Como argumentado por Cohen et al (1972), qualquer organização, mesmo as organizações públicas e as educacionais, pode, ao menos parcialmente, ser compreendida como uma anarquia. Esta metáfora se refere a organizações com três características em geral (COHEN et al, 1972). Primeiro, há objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos. Como tornado público por Cohen et al (1972), uma organização: “descobre preferências através da ação mais do que age a partir de preferências” (p. 1). Consequentemente, a intencionalidade da ação organizacional torna-se problemática. Em segundo lugar, processos organizacionais e tecnológicos são obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização. E terceiro, há participação fluída e parcial. Os membros da organização “variam na quantidade de tempo e esforço que dedicam a diferentes áreas; [o seu] envolvimento varia de um momento para outro” (COHEN et al, 1972, p. 1) (Ellström, 2007).*

Ao apresentar a visão da metáfora do “caixote de lixo”, explica:

*De acordo com esta metáfora, as oportunidades para a solução de problemas organizacionais e para as decisões são vistas como caixotes de lixo dentro dos quais questões, problemas e soluções são despejados pelos participantes (COHEN et al, 1972). Em contraste às concepções tradicional e analítico-racional de solução de problemas e tomada de decisões em organizações, esses processos não são definidos para seguir uma seqüência de fases racional e ordeira, a partir da identificação e definição do problema até a decisão e implementação da solução. Ao invés disso, a decisão é vista como uma consequência: “de vários fluxos relativamente independente dentro da organização” (COHEN et al, 1972, p. 2) (Ellström, 2007).*

A última metáfora citada por Ellström na explicação sobre o modelo anárquico é a debilidade de conexão entre os eventos na esfera das instituições de ensino.

*De acordo com esta metáfora, os elementos de uma organização são apenas fracamente conectados uns aos outros. Como exemplo dessa desconexão nas escolas são mencionados: intenções e ações; processos e resultados; dirigentes e professores; professores e professores; professores e alunos (WEICK, 1976). A metáfora da débil articulação é aliada próxima do que March & Simon (1958) chamam de mundo vazio. Ou seja, um mundo “no qual a maioria dos eventos é desconectada da maioria de outros eventos; conexões causais são excepcionais e incomuns” (p. 176). Isto também tem fortes afinidades com a noção de frouxidão estrutural (BIDWELL, 1965) e o que Katz (1964) chama de estrutura autônoma das escolas (Ellström, 2007).*

Estêvão, arremata sua perspectiva sobre as características anárquicas existente no modelo da ambiguidade ao afirmar:

*São, de facto, as características anárquicas relacionadas com “tecnologias pouco claras”, “participação fluida”, “preferências inconsistentes e mal-definidas”, “metas ambíguas”, que tornam a estrutura das organizações essencialmente problemáticas, distinguindo-se os actores e as próprias organizações como entidades capazes de suplementar a tecnologia da razão com a “tecnologia da insensatez” (technology of foolishness) (Estêvão, 1998:199).*

Ao retratar as principais características do modelo da ambiguidade Bush apresenta nove itens caracterizadores da tipologia (Bush, 2011: 148-154):

1. O modelo sugere que existe uma falta de clareza nos objetivos das instituições, e por este motivo, eles podem servir de base para justificar qualquer comportamento institucional;
2. O modelo assume que os processos das organizações não são totalmente compreendidos, as instituições não possuem clareza em definir o nexó de causalidade entre suas ações e os resultados alcançados. Particularmente na educação, não está muito preciso como os estudantes adquirem seus conhecimento e habilidades. O processo de aprendizagem é uma região nebulosa por dúvidas e incertezas e este fator fomentaria a ambiguidade no centro das tomadas de decisão das instituições escolares;
3. Os teóricos do modelo argumentam que as organizações se caracterizam pela fragmentação e conseqüente perda de ligação entre suas diversas partes. A junção entre os grupos internos é tênue e imprevisível. A existência desta quebra de elos é uma característica de instituições onde o grau de discricionariedade de seus integrantes é relativamente alto, por este motivo, é que se associa a característica

citada com instituições escolares. Professores possuem esta força discricionária que termina por influir no processo decisório geral;

4. Para os defensores do modelo a estrutura organizacional é considerada problemática e quanto maior for sua complexidade mais estará propensa ao florescimento da ambiguidade. As incertezas ocasionam um aumento de pressão nas esferas decisórias intermediárias, entretanto, viabilizar um certo poder de decisão nestes mesmos níveis intermediários;
5. O modelo tende a ser apropriado para instituições que apresentam uma política de atendimento ao cliente como prioridade. Em educação, é comum os estudantes encaminham reivindicações aos tomadores de decisão. Os professores também precisam cumprir as demandas e necessidades dos seus alunos. Estas duas premissas da educação exigem que os profissionais das instituições de ensino tenham poder de julgamento individual e decidam de acordo com as necessidades de seus “clientes” imediatos, e este fato, ocasiona uma ambiência de ambiguidade entre fazer o que está pelos gestores e o que está sendo solicitado pelos alunos;
6. Os teóricos ressaltam que a participação no processo de tomada de decisões é fluida e inconstante, e esta inconstância na mobilização dos integrantes da instituição para efetuar atos decisórios é caracterizador do modelo da ambiguidade;
7. A força da influência do ambiente externo nas instituições de ensino vem crescendo. Existem evidências que instituições educacionais estão cada vez mais dependentes e vulneráveis as variáveis externas. Quando a ambiência externa está turbulenta os reflexos terminam por contaminar os processos decisórios internos das escolas. Bush cita como exemplo desta constatação o ambiente conturbado do Pós-Apartheid na África do Sul e o reflexo das influências constatadas por ele na educação daquele país;
8. As decisões não planejadas são enfatizadas no modelo. Os defensores da tipologia ressaltam que raramente uma sequência lógica na tomada de decisão ocorre na prática. Os problemas, soluções e interação dos participantes de alguma forma, não muito clara, surgem desta confusão que é processo decisório do modelo da ambiguidade;
9. O modelo enfatiza as vantagens da descentralização nas tomadas de decisão. Considerado a grande complexidade, e imprevisibilidade das instituições, as decisões devem ser tomadas em subunidades e por indivíduos de forma mais descentralizada possível. Contudo, autores como Hoyle e Wallace, citados do Bush,

afirmam que a descentralização é na verdade limitada pelo poder central e suas normativas (Bush, 2011: 148-154).

O modelo é retratado em diversas instituições de ensino superior dos Estados Unidos da América. A tipologia transforma as decisões em oportunidades para encontrar os objetivos institucionais, já que eles são pouco definidos e trilhas não muito precisas para se delinear o comportamento institucional. (Bush, 2011:158)

As instituições com características do modelo da ambiguidade tendem a menosprezar a importância da estrutura organizacional formal. A este respeito Enderud afirma:

*O que realmente importa na forma de influência da estrutura organizacional, junto ao processo, não é como a estrutura formalmente aparece, mas sim, a forma que ela é efetivamente usada. (Enderud, apud Bush, 2011:159)*

Ou seja, para a tipologia da ambiguidade é muito mais relevante a influência das estruturas ocultas e informais do que a rigidez formal da instituição nos seus processos decisórios. Os líderes não conseguem controlar as instituições com base nas estruturas formais, eles terminam por se transformarem em facilitadores do processo de tomada de decisão e bússolas norteadoras da resolução dos problemas que surgem no caminhar da organização.

Os pontos fracos apontados por Bush a esta tipologia são limitados a quatro observações:

1. A dificuldade existente em conciliar as perspectivas da ambiguidade com os processos e estruturas costumeiramente encontradas nas escolas e universidades;
2. O modelo exagera na graduação da incerteza existente nas instituições de ensino. As instituições normalmente possuem um certo grau de definição de responsabilidades de seus integrantes. A incerteza não impera livremente nas organizações de ensino, estas são mais previsíveis do que sugere o modelo;
3. O modelo é menos apropriado para instituições estáveis, ou para qualquer instituição em períodos de estabilidade. Ele aflora bem nas instabilidades;
4. O modelo não oferece muitas orientações práticas para os seus líderes organizacionais. Enquanto os modelos formais apresentam o líder supremo como o principal ator na formação de políticas, o modelo colegiado apresenta o trabalho em

equipe como ápice, o modelo da ambiguidade se limita a apresentar uma liderança incerta na tomada das decisões. (Bush, 2011:166)

A despeito das fortes contribuições que o modelo proporciona para o entendimento das teorias da gestão educacional, ele dificilmente é caracterizado por completo em uma instituição, em compensação suas particularidades podem ser identificadas em quase todas as organizações escolares. Na prática, instituições costumam ter seu lado anárquico e seu lado racional conjugado na tomada das decisões. O modelo não explica isoladamente a gestão educacional, entretanto, é considerada base teórica para análise conjunta de vários problemas dos sistemas educacionais, desde que utilizado em conjunto com as visões das outras tipologias de gestão educacional (Bush, 2011:166/167).

Ao apresentar um resumo comparativo do modelo o professor Estêvão facilita a nossa percepção ao lecionar sobre o modelo:

*Em conclusão, este modelo contempla um tipo de racionalidade que integra em grande medida, tal como o modelo político, a imprevisibilidade e o paradoxo dos factos organizacionais, com algum menosprezo por vezes pelos processos rotineiros e pela estabilidade das estruturas, atribuindo a estas, inclusive, outras funções que não as ligadas à mera eficiência. Além disso, o modelo da ambiguidade tende a não considerar os processos organizacionais de modo tão claro, tão conflitual e tão interdependente como o fazem, por exemplo, os teóricos do modelo político, o que vai dificultar, desde logo, a sua aplicação quando o poder se assume como um fator crítico. (Estêvão, 1998:203)*

## **1.6. Modelo Cultural**

Segundo apresentação de Bush, a premissa que rege o denominado modelo cultural das tipologias da gestão educacional é a ênfase nos aspectos informais da organização. Este modelo é manifestado por símbolos e rituais próprios, ao invés de espelhar a estrutura organizacional. As ideologias, crenças e valores são o carro chefe, o coração, do modelo. Os indivíduos detêm ideias e valores preferenciais que influenciam como eles irão enxergar e mensurar o comportamento dos integrantes da organização ao qual pertencem. Estas normas culturais se tornam tradições que são comunicadas e compartilhadas entre seus integrantes, e ainda, ganham um reforço proporcionado pelos símbolos e rituais da organização. (Bush, 2011:170)

O modelo claramente apresenta um interesse por aspectos que tramitam no mundo da informalidade, como o caso da cultura, também pode ser considerando uma

construção da insatisfação com as limitações apresentadas pelas teorias dos modelos formais (Bush, 2011:171). Em se tratando de instituições educacionais, que por natureza apresentam um caldeirão de variáveis convergindo, e por vezes, divergindo em ações e opiniões, fatores que alimentam a sua complexidade, levar em conta variantes intangíveis como valores e atitudes ajuda na construção de um retrato mais fidedigno das instituições educacionais e no entendimento de como elas se portam no mundo real.

A prevalência do olhar norteado pela modelo cultural em estudos da gestão educacional passou a ser mais reverenciado nos anos noventa, pelo grande valor que os aspectos culturais das organizações passaram a assumir nas gestões das instituições. Estudiosos do tema com O'Neill são citados como comprovação desta valorização.

*O aumento da utilização de tais aspectos culturais na literatura de gestão educacional é importante porque reflete a necessidade das organizações educacionais em serem capazes de articular valores profundamente arraigados e compartilhados de forma mais tangível e, portanto, responder mais eficazmente às demandas novas, incertas e potencialmente ameaçadoras em suas capacidades. (O'Neill apud Bush, 2011:171)*

Bush apresenta quatro características básicas do Modelo Cultural:

1. O foco do modelo está em valores e crenças dos integrantes da organização. Estes aspectos nem sempre são explícitos, mas dão sustentação as atitudes e comportamentos dos membros da instituição. O aspecto diferenciador do modelo em relação a teoria subjetiva estaria calçada na forma de visualização dos valores. O modelo subjetivo busca os valores individuais, já o modelo cultural, busca a noção de uma cultura singular ou dominante que exista na organização. Organizações de grande porte costumam apresentar várias culturas ou subculturas. Nas instituições escolares o surgimento das culturas fragmentadas, ou subculturas, são mais comuns em instituições de maior porte como é o caso das universidades, contudo sua aparição em escolas menores não é tão incomum no Brasil. Em reportagem datada de 2005, o Jornal do Brasil do Estado do Rio de Janeiro, apresentou o problema do surgimento de uma subcultura e sua influência direta, capitaneada pelas facções criminosas do tráfico de drogas, diante das escolas municipais de capital fluminense. A criação de uma subcultura simbolizada por cores de facções criminosas virou um problema de gestão escolar ao se modificar o fardamento dos alunos e escolher uma cor que era símbolo cultural da facção criminosa rival daquele que dominava a região da escola. A comunidade local à época era dominada pelas facções

criminosas do tráfico de drogas ADA (Amigos dos Amigos) e TCP (Terceiro Comando Puro) que são rivais históricos da Facção CV (Comando Vermelho) esta última que ostenta a cor vermelha com símbolo. O impasse ganhou destaque nos meios de comunicação:

*Uma suposta mudança na cor dos uniformes dos alunos das escolas estaduais tem preocupado professores e diretores. Segundo denúncias dos profissionais de educação, a atual camisa cinza seria substituída por uma branca com detalhes coloridos e uma faixa vermelha. Os professores acreditam que a cor vermelha possa trazer problemas para alunos que moram em comunidades controladas por traficantes de facções criminosas rivais. Desde domingo, o JB vem denunciado a rivalidade entre facções levada pelos alunos para os pátios da escola (JB, 2005).*

O exemplo apresentado demonstra a influência que uma subcultura externa, no caso oriunda da comunidade local, poderá apresentar diante de ações da instituição escolar. O banimento pelas facções criminosas do tráfico de drogas local do uso da cor vermelha (simbólica da Facção do Comando Vermelho) dentro da comunidade, passou a ditar orientações de gestão e tomadas de decisão dentro da organização de ensino.

2. O modelo enfatiza o desenvolvimento de normas e significados dentro das instituições. A suposição é que a interação entre os integrantes da organização, ou seus subgrupos, criam normas comportamentais que gradualmente se torna parte da cultura organizacional. Segundo Bush:

*Estes grupos de normas as vezes permite o desenvolvimento de uma monocultura dentro da escola com significados compartilhados entre seus integrantes – “A forma como fazemos as coisas por aqui”. (Bush, 2011:175)*

Outro aspecto interessante observado neste modelo é que com as fortes influências exercidas pela cultura, e/ou subculturas existentes nas organizações elas terminam por forçar seus membros a prestarem sua lealdade a estas culturas e/ou subculturas do ambiente e não à instituição em si.

3. A cultura normalmente é expressa através de rituais e cerimônias e sua utilização se presta para apoiar e celebrar crenças e normas que afloram nas instituições. Bear, Caldwell e Millikan afirmam que a cultura é simbolizada em três modelos:
  - a. Conceitualmente ou verbalmente – por uso de linguagens e expressões dos objetivos organizacionais;

- b. Comportamentalmente - por meio de rituais, cerimônias, regras, mecanismos de suporte e padrões de interações sociais;
  - c. Visualmente e materialmente – instalações, equipamentos, recordações, motes, brasões e uniformes (Bear, Caldwell e Millikan apud Bush, 2011:176). A identificação em uma determinada instituição de fortes interferências nos seus processos decisórios por normas e crenças construídas em ritos culturais e cerimônias, levam o observador a considerá-la, se não como integrante total da tipologia cultural, ao menos com características marcantes desta.
4. Organizações com a tipologia do modelo cultural possuem heróis e heroínas que simbolizam os valores e crenças da organização. Estes heróis moldam os comportamentos com a cultura institucional. A observação de organizações escolares ligado as Forças Armadas no Brasil demonstram que o simbolismo e identidade cultural é muito forte em instituições de cunho militarizado, conforme podemos verificar na afirmação de Nogueira:

*A disciplina imposta aos alunos e alunas (a partir de 1989), tem como objetivo a criação de um modelo, um estereotipo de aluno que venha a responder aos anseios das Escolas Militares. A disciplina, segundo Foucault “[...] é uma técnica de poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício” (FOUCAULT, 1977, p.153). Dessa forma, é no silêncio das práticas rotineiras da caserna, na participação em solenidades cívicas militares, nos cultos aos heróis militares do passado, nos desfiles cívicos, nas formaturas diárias, nas comemorações aos dias das diversas Armas e Serviços da Instituição, nas comemorações do dia 31 de março (Dia da “Revolução Democrática”), no dia da bandeira nacional, no culto a Duque de Caxias; enfim, são nesses momentos castrenses de manifestação explícita do ethos militar, que valores da cultura militar são introjetados na vida e na rotina dos alunos (Nogueira, 2014:117/118).*

No contexto da cultura organizacional, apenas os heróis que se enquadram na cultura posta é que são celebrados com exemplos institucionais a serem seguidos. Em ambientes escolares em geral, e não só nos militares citados acima, surgem aspectos culturais norteando aspectos diários das escolas. Bush relata que, na África do Sul, as escolas possuem um forte interesse pelos esportes e esta característica cultural termina por fazer os esportistas famosos serem identificados e celebrados com símbolos e exemplos a serem seguidos pelos alunos (Bush, 2011:177).

No modelo cultural os objetivos institucionais expressam a cultura organizacional. Os propósitos institucionais declarados, e colocados em prática, servem de esteio para os valores e crenças institucionais (Bush, 2011:180). Defensores do modelo consideram que as organizações são construções sociais que formulam suas próprias ambiências e realidades de mundo por meio da perspectiva de seus integrantes e do que eles entendem como simbólicos para o grupo.

A visão de mundo criada pelos seus integrantes emerge de um “caldo cultural” que é preparado pelos integrantes da organização, onde na panela de cozimento surgem muito ingredientes, no contexto metafórico e na própria vida real, o meio ambiente de sua preparação é uma das variáveis influenciadoras dos resultados. Cozinhar um caldo em panela de barro, ao ar livre e com fogo à lenha é muito diferente de fazê-lo em uma cozinha industrial. Neste diapasão, a influência do meio ambiente é variável básica na formação da cultura institucional. O ambiente externo é grande fonte de produção de valores e crenças das instituições do modelo cultural.

Deal apresenta sugestões de como um líder de uma instituição do modelo cultural pode fomentar a geração da cultura institucional (Deal, apud Bush, 2011:182):

1. Documentar o histórico da escola e divulgá-lo entre seus integrantes;
2. Ungir e celebrar heróis e heroínas;
3. Rever os rituais da escola de transmissão de valores e crenças;
4. Explorar e desenvolver cerimônias;
5. Identificar os pregadores, pregadoras e fofoqueiro, a fim de incorporá-los nas atividades institucionais. Esta ação ajuda a obtenção de acesso as redes informais de comunicação. É o que nós popularmente chamamos no Brasil de “rádio corredor”, o canal de comunicação informal muito comum em repartições públicas brasileiras, onde os níveis baixos e intermediários das instituições descobrem e comentam os acontecimentos e decisões institucionais antes mesmo de serem divulgadas oficialmente.

No tocante a liderança, o tipo considerada mais apropriada para o comando de uma instituição com modelo cultural é a liderança moral. Bush revela que a liderança moral é a mais propícia para este ambiente, e explica, que o modelo define que o foco crítico da liderança deveria ser sobre os valores, crenças e ética dos próprios líderes (Bush, 2011:184).

Em uma organização que pauta suas decisões em influências culturais a ética dos seus líderes passa a ser simbólica para a construção da cultura. Como se diz no dito popular brasileiro, “ninguém respeita um líder que prega moral de cuecas”. A liderança moral é tida como um dos pilares de sustentação da cultura organizacional. O exemplo comportamental do líder influi na adoção, ou não, da cultura pelos integrantes da entidade.

Este pesquisador, no início da década de 90, quando era aspirante a oficial do Exército Brasileiro e servia no 14º Batalhão de Infantaria Motorizada, unidade militar onde foi estagiário antes de tornar-se oficial localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes – Pernambuco, vivenciou esta premissa representada pelo exemplo de líderes na construção de uma cultura institucional. A citada Organização Militar é muito simbólica no Brasil, por ter sido considerada o berço da nacionalidade brasileiro, já que foi em sua região que ocorreu a histórica Batalha dos Guararapes contra os invasores holandeses. No alto de uma das paredes do prédio que compõem o quartel militar existe uma frase escrita: “A palavra convence, o exemplo arrasta!”.

Ao nosso ver, nada mais definidor da importância do comportamento do líder para a moldagem da cultura institucional do que esta frase citada. Arrasta quem? O leitor pode estar se perguntando. Quando o líder, por meio de ações práticas, demonstra o apreço e o zelo pela cultura institucional, os integrantes da organização, em regra, são levados a praticar a mesma cultura por osmose coletiva propiciada pelo exemplo de quem comanda. Esta visão é muito forte em instituições militares.

Outro jargão conhecido na caserna que comprova a força da premissa em instituições militares é a expressão comum que diz: “A tropa é espelho do seu comandante”. A frase é usada para apresentar aos militares a ideia de que se o líder é fraco seus comandados também serão igualmente fracos. Falta de postura do líder é considerada inaceitável no âmbito militar.

O modelo cultural relata abordagens muito interessantes para o entendimento das organizações em geral, e particularmente para a complexa organização educacional. O seu foco está nas dimensões informais e são muito úteis para os estudos da gestão educacional. Entretanto, como todo modelo podemos identificar algumas deficiências, e Bush enumera três como significantes:

1. Existem dilemas éticos relacionados ao modelo cultural, porque pode ser considerado como a imposição pelos líderes de uma cultura frente aos integrantes da organização; Morgan, cita um processo de controle ideológico que pode aflorar em

modelos culturais, surgindo subculturas não muito nítidas que servem de estratégia de gestão dos líderes para exercer o controle dos integrantes da entidade (Morgan apud Bush, 2011:187);

2. O modelo pode ser, indevidamente, muito automático, assumindo a postura de que os líderes podem determinar a cultura organizacional com base unicamente em seus próprios valores e crenças. Na verdade, as definições dos pilares e bordas que moldam a cultura institucional precisam ser negociadas entre os líderes e os integrantes da organização. A imposição monocrática não terá legitimidade para ser tratada com uma genuína cultura institucional;
3. Como o modelo focaliza os símbolos, como rituais e cerimônias, pode significar que outros elementos da organização são subestimados. Estes símbolos podem deturpar a realidade da escola, prejudicando o correto entendimento sobre as nuances da entidade. Holye demonstra este ponto referenciando que pode existir “inovação sem mudança”, ou seja, existe uma aparência de mudança, no entanto a natureza permanece imutável. (Hoyle apud Bush, 2011:187) O invólucro é novo, mas o seu interior permanece antigo. É como se em uma determinada escola ocorressem reformas na estrutura predial, compra de equipamentos de suporte didático, mas as técnicas pedagógicas e processo de aprendizagem permanecessem inalterados. Os supostos símbolos de mudança são representariam na prática a realidade institucional.

Ressalta-se que no modelo cultural que acabamos de apresentar, se utilizarmos uma visão mais minimalista, diríamos que a dita cultura que deve ser observada é aquela existente na instituição ao qual está sob análise. A cultura interna da instituição. Não obstante este fato, surgem na literatura reflexões sobre uma cultura mais ampla, nacional ou social, como influenciadora direta das instituições (Bush, 2011:172). Estudiosos alertam que utilizar aspectos da cultura ampla na análise institucional é relevante, entretanto, devesse ter em mente que políticas e práticas não podem ser implantadas de um local para outro sem considerar as influências das culturas locais na modelagem das instituições.

Em um país continental como o Brasil, por exemplo, os aspectos culturais locais da Amazônia são bastante diferenciados das culturas locais existentes no semiárido do Nordeste brasileiro. Utilizar a visão da cultura social local é válida para o entendimento amplo da instituição, contudo, ao que parece, buscar aspectos de amplitude nacional no

Brasil para efetivação de uma análise específica é no mínimo imprudência do pesquisador.

A visão do modelo cultural enfatizando valores e símbolos institucionais ajuda a contrabalancear com o escopo da estrutura organizacional, e do processo da organização, foco dos outros modelos. O mundo informal de normas e ritos comportamentais são tão significantes para a completa compreensão da instituição quanto seus elementos formais. A imersão no mundo informal da instituição desenvolve uma capacidade de gestão ampla que facilita o diagnóstico dos reais problemas, a resolução de casos e a tomada de decisões de forma mais precisa e eficiente. O próprio Bush revela ser salutar na gestão de instituições educacionais que o gestor líder utilize o expediente de considerar nos processos decisórios as influências oriundas da cultura social do ambiente (externa), a cultura organizacional interna, os valores, as crenças e os ritos que espelham o que a instituição é no seu mundo real (Bush, 2011:189).

Edgar Schein, expoente da matéria, em sua obra, leciona sobre a cultura, o que considera cultura organizacional, e a importância de considerá-la como um aspecto essencial na análise das organizações:

*Cultura será mais útil como um conceito, se isso ajuda-nos a compreender melhor os aspectos ocultos e complexos da vida organizacional. (Schein, 1992:3/4)*

Neste diapasão, Schein ressalta que o entendimento da cultura traz a luz aspectos organizacionais que habitam o mundo informal, e, portanto, são imperceptíveis em análises que não considerem o viés cultural. Ao definir cultura de um grupo (organização), afirma ser:

*Um padrão de premissas básicas compartilhadas que o grupo aprendeu ser solucionador de seus problemas de adaptação externa e integração interna, que tem funcionado bem o suficiente para ser considerado válido e, portanto, a ser ensinada aos novos membros como a maneira correta de perceber, pensar, e sentir em relação a esses problemas. (Schein, 1992:12)*

Segundo o mesmo autor, esta definição de cultura organizacional tem o condão de abranger três elementos essenciais da abordagem:

1. O problema da socialização – a cultura organizacional é transferida para os novos membros da organização de forma gradual, considerando sua evolução de status para integrante permanente no grupo. Por este motivo, estudar só o que os novos

integrantes recebem de aprendizado em termos da cultura, viabilizar descobrir alguns elementos desta cultura, contudo a visão será superficial, considerando que os neófitos não possuem acesso pleno aos aspectos culturais da organização, pelo menos no início de suas carreiras (Schein, 1992: 12/13).

2. O problema comportamental – A definição apresentada busca enfatizar a forma como percebemos, pensamos e nos sentimos sobre as coisas. Ela propositadamente, não ressalta padrões de comportamentos abertos, por serem estes, mais susceptíveis de influências de circunstâncias sazonais surgidas no ambiente externo (Schein, 1992: 14).
3. Podem as organizações de grande porte possuírem uma cultura? – A definição não enfatiza o tamanho da unidade social que será aplicada. A preocupação em omitir a dimensão é no sentido de que organizações de grande porte, normalmente, possuem subculturas em seus departamentos. Nestes casos, a cultura pode ser localizada e de um determinado setor específico da organização. Se esta cultura específica e local transcende para a organização como um todo, poderemos falar em cultura organizacional geral, mesmo sabendo que podem existir dentro dela algumas subculturas fracionadas (Schein, 1992: 14).

As observações apresentadas pelos diversos doutrinadores da matéria, no tocante a importância da cultura organizacional para o estudo da gestão das instituições é crucial na busca do pleno entendimento das questões relacionadas ao tema. Esta necessidade fica mais latente quando o objeto de estudo é referente as organizações educacionais, que por sua natureza, militam com naturalidade no mundo do informal e das relações humanas com todas as suas variáveis intervenientes.

Após termos apresentado alguns dos modelos de organizações com suas características, deficiências e aplicabilidade no mundo da gestão educacional, esperamos ter conseguido construir um lastro teórico básico que será essencial para a análise do estudo de caso que está sendo apresentado neste trabalho.

Importante se faz notar que todas as tipologias apresentadas demonstram um olhar específico da gestão educacional, entretanto, ao nosso ver, nenhuma delas apresenta sozinha o retrato perfeito e holístico da complexa organização escolar.

Fica evidente que o modelo formal por ser exordial na teoria da gestão educacional, sofre com o seu protagonismo, já que os outros modelos são de certo modo derivações provenientes de observações e críticas apresentadas pelos teóricos ao

primogênito dos modelos. O modelo colegiado tem forte apelo na sua aplicabilidade por fomentar a participação de integrantes da organização nas tomadas de decisão. O modelo cultural ao considerar as crenças e valores como norte, termina por iluminar a percepção individual dos membros da organização e o que essas interpretações pessoais significam para o coletivo. O modelo da ambiguidade retrata a ambiência turbulenta e inquieta que representa na prática as organizações educacionais.

Quando tratamos da gestão de uma entidade organizacional o primeiro olhar do observador deve ser voltado para o objetivo desta entidade. Se uma organização educacional não consegue definir seus objetivos não terá como tomar decisões precisas que norteiem seu funcionamento. Quem não sabe para onde quer ir, não conseguirá definir com precisão os caminhos que tomará para chegar a este “local desconhecido”. Neste sentido, é que consideramos importante relembrar agora ao leitor os diversos lados interpretativos dos objetivos institucionais de acordo com cada um dos modelos.

No tocante aos objetivos institucionais poderíamos resumir que os modelos apresentam as seguintes visões particulares: para os formais os objetivos serão definidos nos níveis institucionais de comando; os colegiados ressaltam que estes objetivos são construídos pelo consenso dos integrantes da organização; os modelos políticos defendem que os objetivos venham dos grupos e/ou subgrupos com força política para defini-los; os subjetivos retratam os objetivos institucionais como aqueles criados por perspectivas individuais e não da instituição em si; os da ambiguidade, na verdade, retratam que os objetivos institucionais nunca são muito claros; os culturais retratam os objetivos como expressões da cultura institucional.

A exemplo das diversas formas de olhar dos modelos para os objetivos institucionais e suas concepções, as diferenças permanecem em outros campos da gestão educacional, como a forma de liderança, a estrutura organizacional, formas de tomadas de decisão, dentre outras.

O que consideramos mais significativo é deixar a impressão de que, quando estamos estudando instituições educacionais na prática, nenhum dos olhares (modelos) apresentados será capaz de suprir todas as características que por ventura tenham sido identificadas nas entidades que estarão sendo observadas. Talvez, o mais conveniente seja identificar as características da escola estudada e realizar o seu enquadramento mesclando todos os modelos a fim de propiciar um entendimento amplo da organização.

## CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E CORRENTES PEDAGÓGICAS

Instituições de ensino, por natureza, possuem como principal elemento de sua constituição o corpo de alunos. O bom gestor educacional precisa estar ciente de que, além dos modelos de gestão educacional que apresentamos no capítulo anterior, existem outras variáveis que terminam por influenciar o processo de aprendizagem e o “tipo” de cidadão que será resultante deste ciclo de aprendizagem que está se desenvolvendo na instituição.

Propositadamente aqui, utilizo a expressão ciclo, tendo em vista que o nosso entendimento é no sentido de defender que o aprender no homem, só se finda com sua morte. Entendemos que as expressões: ciclos ou etapas são mais apropriadas para definir as diversas fases de formação que o cidadão é submetido durante sua vida. O citado processo continuado tem sua gestação em diversas fases da vida e diferentes instituições de ensino. O ambiente dos espaços escolares, sejam eles acadêmicos ou profissionais, são determinantes na formação do cidadão que a sociedade terá em seu seio. Daí vem a importância de se entender as características básicas das correntes pedagógicas mais expressivas e aplicadas nas instituições, e as concepções de formação que estão sendo implantadas nestas escolas, além do tipo de escola ideal que deve ser enquadrada (Estêvão, 2004: 18) a entidade que está sendo investigado. Estes aspectos terminam por influenciar diretamente no “produto final” da escola, o cidadão lá concebido.

Carregar essa enorme responsabilidade de conceber o cidadão, com tantas variáveis intervenientes guiando o resultado final, faz o desafio das instituições de ensino ainda maior. Esta dificuldade é muito bem descrita nas palavras do Professor Estêvão quando retrata em um de seus ensaios o lugar da educação na sociedade de projetos da pós-modernidade atual:

*Os desafios que sumariamente salientámos têm vindo a colocar também os sistemas educativos e formativos sob forte pressão, levando-os a ter de lidar, por exemplo, e no que diz especificamente respeito à educação, com uma crescente desvalorização do seu espaço e dos seus agentes num processo que alguns apelidam de desescolarização e de banalização da pedagogia da escola e, simultaneamente, com discursos que enfatizam uma crescente escolarização do social e das organizações (ESTÊVÃO, 2012:18).*

Ao estudarmos as fontes de influência da formação do cidadão decidimos incluir neste capítulo a visão da formação técnica / tecnocrática, a formação política, além da formação simbólica cultural, e realizar também a apresentação de outro ponto que entendemos como forte influenciador no processo de construção do cidadão, que são as correntes pedagógicas utilizadas no processo de aprendizagem. O intuito é propiciar ao leitor a identificação de variáveis que precisam ser geridas na escola a fim de proporcionar uma visão holística do processo que será desencadeado no sistema educacional implantado na instituição e que, ao final e ao cabo, direta ou indiretamente, possuem uma parcela de contribuição, ou “tempero”, na formação do cidadão.

Abordamos a importância da formação, mas para o agente que está sendo formado qual a percepção dele sobre a importância do processo na evolução da sua vida? Um aspecto curioso é revelado sobre este contexto ao verificarmos parâmetros definidos em uma investigação coordenada pelo professor Estêvão que publicou seus resultados em 2006. No documento, foram delimitadas sete atitudes dos trabalhadores face à formação, ou seja, sete visões específicas, ou ainda, sete modos do trabalhador encarar a formação profissional na vida. As dimensões foram divididas em: formação como um sacrifício; formação como um direito; formação como um dever; formação como passatempo; formação como benefício; formação como valorização pessoal e formação como valorização profissional (Estevão, 2006: 53).

A pesquisa citada demonstrou que a interpretação do que é formação varia de pessoa para pessoa. Este dado, e sua definição com variável, é de suma importância para o gestor escolar que deve considerá-lo nas suas tomadas de decisão.

A preocupação com a formação dos quadros de uma instituição é fundamental para sua sobrevivência, seja ela na esfera pública ou privada. Estêvão ao tratar em seu ensaio da formação, recursos humanos e competitividade corrobora com ideia da importância da formação e dos recursos humanos para as instituições.

*Mercê da influência das escolas de gestão e do imperativo da produtividade total, é hoje quase um dogma afirmar, não obstante os aspectos menos visíveis que possam contrariar o pendor humanista e conduzir até à despersonalização e dessocialização do trabalho, que os recursos humanos são um dos factores essenciais de sucesso de qualquer organização. Na verdade, para se ser competitiva numa economia liberalizada, desregulamentada e privatizada, em vias de mundialização, qualquer organização é obrigada a prosseguir não só com uma estratégia de redução dos custos de produção e de aumento de qualidade e de variedade dos*

*produtos e serviços, mas encarar também os recursos humanos como o recurso mais valioso e verdadeiramente estratégico (ESTÊVÃO, 2001:186).*

Nenhuma instituição se torna perene sem atentar aos aspectos formativos de seus quadros. Os setores responsáveis pelos programas de formação precisam considerar que a formação é vista de diversas formas pelos colaboradores da instituição, e considerar esta *nuance* específica em suas definições de políticas de formação. Estêvão define essas políticas como sendo:

*Um conjunto de orientações gerais que condicionam e legitimam as estratégias e as prioridades assim como a estruturação da formação. De modo mais simples, ela refere-se à “arte e prática de conduzir” a formação (ESTÊVÃO, 2006: 58).*

Rodriguez, ao comentar em sua obra sobre a capacidade de aprendizado de uma empresa para garantir sua sustentabilidade no mundo, ressalta:

*A manutenção da sustentabilidade de uma empresa após a sua criação passa por diversas provas de resistência e, para tanto, a capacidade de recuperação a cada momento é um diferencial de vida para a mesma. Assim como os seres humanos, a capacidade de geração de anticorpos e de renovação contínua é a base de uma empresa que possui vida longa. E isto ocorre a partir da própria empresa e da sua capacidade de aprender a cada momento com os outros e com ela mesma (RODRIGUEZ, 2007: 240).*

Além de todos os aspectos conjunturais de ambiente e cultura que um programa de formação é capaz de influenciar em uma instituição, o fardo de viabilizar o surgimento desta capacidade de aprender das empresas, citado por Rodriguez, e portanto, de dar sustentabilidade a entidade, é tarefa que deságua na formação. Estêvão muito bem ressalta este importante papel da formação ao afirmar:

*Dadas as actuais exigências de trabalho cada vez mais complexas, e dada a maior reivindicação de humanização das relações humanas e de valorização do capital humano e que vimos assistindo (designadamente pela flexibilidade, pela capacidade de adstracção e pelo realce dado à meritocracia assente no esforço individual), a formação é desafiada a tornar-se mais central, quer em termos mais específicos em redor, por exemplo, da formação em tecnologias especializadas, quer mesmo em aspectos mais genéricos, próprios da cultura organizacional. Para além deste aspecto relacionado com a capacidade de formação potenciar os indivíduos do ponto de vista pessoal, profissional e cultural (contribuindo simultaneamente para reduzir as suas resistências à própria formação), ela deve também conseguir o “milagre” de transformar as empresas em “organizações que aprendem” ou em “organizações inteligentes”, em que a qualidade emerge como um dos seus imperativos essenciais (ESTÊVÃO, 2001: 189)*

Uma preocupação que deve estar na mente do gestor de qualquer instituição, e especificamente do gestor da unidade de formação da mesma, é que um programa de formação poderá ser positivo para organização como um todo, e conseqüentemente fazer um bem aos seus membros, no entanto, se este for conduzido de forma equivocada pode virar um vetor de segregação entre os integrantes da entidade. Quando a formação aumenta a diferença entre os integrantes dividindo oportunidade de formação por níveis hierárquicos, termina por prejudicar o ambiente organizacional e sua justiça interna. Estêvão ressalta esta preocupação ao lecionar sobre as influências da qualidade nas instituições:

*Além disso, os discursos da qualidade (sobretudo através da linguagem que recorre a metáforas mecanicistas com as de engenharia) podem induzir desigualdades mais refinadas em termos de acesso à formação, através, por exemplo, do ministrar uma formação técnica restrita aos níveis mais baixos do pessoal e uma formação mais abrangente de ordem relacional ou comportamental, por exemplo aos quadros superiores, tornando estes últimos possuidores de uma forte “carteira de competências” (Alaluf & Stroobants, 1994) e colocando-os numa posição vantajosa face aos valores culturais socialmente dominantes (ESTÊVÃO, 2001: 191).*

A implantação da boa formação na instituição, catalisa sua capacidade, e de seus membros, no tocante ao aprimoramento de capacidades intelectuais e/ou funcionais, além de propiciar uma consciência crítica fomentadora da cidadania. Neste aspecto Estêvão ressalta,

*É comumente aceite que toda a formação beneficia os actores de uma organização, alargando quer as suas capacidades intelectuais e/ou funcionais, quer o seu posicionamento crítico, quer mesmo o seu poder de influência nos processos organizacionais de tomadas de decisão e de liderança, quer ainda um maior conhecimento do tipo de relações existente entre os membros de uma organização (ESTÊVÃO, 2001: 195).*

Ao estudarmos a formação, até por tratar-se de tema complexo, identificamos várias vertentes e abordagens, uma destas abordagens é apresentada por Silva ao citar Fabre, que leva em consideração uma dualidade de dimensões ao tratar a questão, sendo a primeira a dimensão do saber, e a segunda, a do saber-fazer. Apresenta ainda dois paradigmas das dimensões, sendo um tecnológico e outro biológico acrescentando que esta dualidade gera tensões que aparecem de forma dicotômica em todas as concepções de formação.

*Do ponto de vista dos valores e na perspectiva de Michel Fabre, o conceito de formação pode ser inspirado numa dualidade: a dimensão do saber e do saber-fazer relacionado com o domínio profissional, por um lado; a dimensão global do sujeito que privilegia a auto-reflexão, por outro. A estes dois pólos correspondem dois paradigmas: o tecnológico e o biológico. O tecnológico como “[...] modelação de um formando ou como <<ajustamento>> a um posto de trabalho [e o biológico como] adaptação flexível de um sujeito a uma realidade em mudança” (Fabre, 1995:29). A formação pode ser pensada segundo o predomínio de um ou outro paradigma dando origem a tensões que estão presentes em todas as concepções da formação (SILVA, 2003: 11-12).*

O autor citado acima, em sua obra, apresenta algumas destas dicotomias, ou “tensões”, que são identificadas no processo da formação e que passaremos a rapidamente apresentar ao leitor.

A primeira tensão apresentada está relacionada aos tempos e espaços de trabalho e formação. Reflete a desconexão do ambiente formativo em relação ao ambiente laborativo. Esta dicotomia aparece latente no dito popular comum nas escolas de formação policial, por meio da expressão: “Estande é estande, ação é ação”. A expressão relata de certa forma a impressão da desconexão do local de formação (estande de tiros) e espaço de trabalho (ação na rua).

*Uma primeira tensão poderá resultar da tradicional dicotomia entre o lugar de “aprender” e o lugar de “fazer” (Canário, 199:41), característica da formação escolarizada. Corresponde a uma lógica de programa, que separa os tempos e espaços de trabalho e de formação. No pólo oposto podemos situar a lógica de dispositivo de formação (Correia, 1997), que sobrepõe esses tempos num processo único e numa dinâmica de formatividade. A forma escolar, que se baseia na descontinuidade entre as situações de trabalho e de formação, revela as dificuldades de uma transferibilidade linear das aprendizagens de formação, quando o que está em causa são as exigências concretas do quotidiano profissional onde se inclui a produção de mudanças organizacionais substantivas (SILVA, 2003: 12)*

A denominada dicotomia teoria/prática é definida por Silva como baseada na visão de tayloriana das relações de trabalho, esta tensão reflete o conflito entre a lógica de substituição e de recomposição, do saber prático e o saber que podemos definir como teórico, sendo:

*A dicotomia teoria/prática, também presente na formação, tem por referência a divisão social do trabalho e a separação entre conceptores e executores segundo uma lógica tayloriana das relações do trabalho. Podemos associar esta separação aos conceitos de engenharia da formação (Le Boterf, 1990) e de bricolage. O bricoleur, por analogia com o artesão e, por esse facto, em oposição ao engenheiro da formação, é o profissional que*

*domina todo o processo, sendo capaz de conceber, executar e, inclusivamente, assumir processos de auto-formação (SILVA, 2003: 13)*

O autor acrescenta,

*Este bricolagem na formação é pertinente pois cada corpo profissional deve ser visto como um conjunto de indivíduos que detêm saberes não apenas práticos, mas sobretudo de um “saber na prática”, conhecimento importante pois, como considera Gérard Malglaive (1995), “a teoria não diz tudo do real” (SILVA, 2003: 14).*

A dicotomia identificada como dominação e emancipação, reflete o conflito entre a racionalidade técnica herdada do positivismo, onde o professor é a fonte de teorias e aplicador de técnicas científicas derivadas dos procedimentos académicos, e o seu contraponto, onde o professor é apresentado como um prático que reflete suas atividades de modo a permitir o surgimento de novos saberes construídos ao longo do processo. Neste conflito é que está a base de análise da vasta obra do autor Paulo Freire. Silva ao tratar do tema, ressalta:

*A dicotomia dominação/emancipação está associada a dois tipos de racionalidade em contradição – “racionalidade técnica” e “racionalidade prática”. A racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo em que o professor se limita à aplicação de teorias e técnicas científicas derivadas da investigação académica. Numa racionalidade prática o professor é um profissional visto como *practicum reflexivo* que reflecte na e sobre a prática (Schön, 1992). Esta concepção é coerente com o modelo de formação na “forma interactiva-reflexiva” permitindo a invenção e fabricação colectiva de novos saberes (saberes profissionais) durante a formação (Damailly, 1992:145) (SILVA, 2003: 14)*  
(...)

*Estamos perante uma “pedagogia problematizadora” (Freire, 1975) onde a relação dialógica, a horizontalidade e a democracia fazem da formação uma prática de liberdade no exercício de uma cidadania plena e num “processo endógeno de participação activa” (Faure et al., 1972:323) (SILVA, 2003: 15)*

Ao analisar a dicotomia racionalidade técnica/racionalidade emancipatória define-se a primeira como aquela com roupagem da construção do consenso, minimizador de conflitos e transmissor de crenças e valores, já a emancipatória, com bases nas ideias de Henry Giroux e celebrada por pedagogos seguidores de Paulo Freire, tem o condão de apresentar o ensino e a formação com natureza política, onde os atores são agentes transformadores da sociedade. Silva ressalta os seguintes aspectos sobre o tema:

*A dicotomia racionalidade técnica/racionalidade emancipatória é bem visível no pensamento dos pedagogos da perspectiva crítica e emancipatória. A racionalidade técnica é baseada no modelo da transmissão de crenças e valores, apoia um comportamento adaptativo e condicionado e promove o consenso, minimizando o conflito. Todavia, na linha teórica crítica e emancipatória, a educação, o ensino e a formação são de natureza política e não técnica e os seus profissionais, considerados como “intelectuais transformadores” (Giroux, 1988: 121; Fernandes, 2001: 146), e não como técnicos especializados na burocracia da escola, são potenciais autores de mudança. Neste sentido, é feita a apologia de um professor dotado de uma atitude crítica no exercício da sua atividade num sentido transformador, de modo a que “torne a pedagogia mais política e a política mais pedagógica” (Giroux, 1988:127) (SILVA, 2003: 15).*

Outro aspecto igualmente dicotômico enfrentado na formação é o dilema entre uniformidade e diversidade. Os aspectos formativos devem ser uniformizados de forma centralizada para aplicabilidade descentralizada ou a análise das necessidades de formação dever ser realizadas localmente? A visão da diversidade tende a viabilizar um maior potencial emancipatório do que uma estruturação uniformizada. Silva, ao retratar a uniformidade como regra, afirma a existência de casos de diversidade aplicada:

*Por outro lado, são visíveis práticas contextualizadas, embora minoritárias, com dinâmicas colectivas, de reflexividade e potencialmente emancipatórias (SILVA, 2003: 16).*

O autor acrescenta, ao falar da subordinação à análise de necessidades para a concepção da formação, que o ideal é realizar a construção coletiva do diagnóstico de necessidades de formação no decorrer a própria ação. Ou seja, tornar a formação mais flexível às necessidades dos formandos.

*Quando a formação é realizada num sistema em que os formandos têm oportunidade de participar na concepção da formação as necessidades podem ser trabalhadas e negociadas colectiva e continuamente no decorrer da própria acção (SILVA, 2003: 16-17).*

A última dicotomia apresentada por Silva diz respeito a aparente tensão exercida no processo entre a competitividade e a cidadania. De um lado a força exigindo produtividade, individualismo, disciplina e obediência passiva ao sistema, do outro lado, o pensamento crítico procurando fomentar a criatividade e participação no processo a fim de estimular a cidadania.

*Finalmente, a dicotomia competitividade/cidadania coloca em tensão as exigências da produtividade e de sobrevivência das organizações num mercado pós-fordista altamente competitivo, que valoriza a disciplina, a*

*obediência, a passividade e o individualismo, e as questões da cidadania, nas suas vertentes da solidariedade, da participação, da criatividade e do pensamento crítico. A tentativa de convergência entre estes dois pólos corresponde a um “novo consenso social” (Afonso & Antunes, 2000) ou um “novo paradigma produtivo”. Neste sentido, pode questionar-se até que ponto a elevação dos níveis de educação e de formação contribui para a consolidação e desenvolvimento dos direitos de cidadania (SILVA, 2003: 17)*

Por tudo o que apresentamos até aqui, ao que parece, fica evidente que um tema tão importante quanto a formação em uma organização deve ser prioridade absoluta de seus gestores, devendo ser encarado como uma problemática política que circunde os temas relevantes da sociedade contemporânea com as questões da igualdade, democracia e da justiça. A importância de a formação procurar realizar a abrangência das questões da sociedade é celebrada por Estêvão ao afirmar:

*Daí que seja necessário pensar a formação, mesmo a profissional, como um problema político, isto é, como incapaz de escapar aos debates sobre igualdade e justiça que atravessam a sociedade, emergindo quer como uma arena onde se jogam percepções, objetivos, pedagogias, motivações, lógicas de formatividade e, ainda, processos identitários complexos, quer como um espaço de análise crítica da realidade e da sua desmistificação. Simultaneamente, a formação deve potenciar o próprio trabalho, contribuindo para a redescoberta (Santos, 1998) das suas potencialidades democráticas (ESTÊVÃO, 2001: 201)*

Antes de entrarmos nos modelos de formação faremos uma diferenciação teórica entre educação e formação. Segundo Da Silva, ao abordar o entendimento de L. Tanguy, educação e formação não seriam sinônimos, e explica:

*Em primeiro lugar, a autora em questão afirma, de modo claro, que os dois tópicos não são sinónimos. Apesar da sua utilização muitas vezes indiferenciada, evidencia a autora em questão, a história dos conceitos em discussão revela-nos que a educação tem vindo a assumir uma dimensão mais completa, no sentido em que lhe está associada uma dimensão normativa (política e axiológica), ao passo que a formação tem vindo a construir-se de um modo instrumental e funcional a outros domínios e campos, tais como o emprego e a economia, como a totalidade dos documentos produzidos pelas diferentes instâncias nacionais e internacionais comprovam à sociedade. A formação nunca conseguiu libertar-se, ainda que tenuemente, das amarras tecnicistas que sempre a caracterizou (daí o termo training que os países de expressão anglo-saxónica elegeram para se referirem à formação). (Tanguy, 2001, p. 111 e ss, in DA SILVA, 2012: 16)*

Rodrigues, ao definir a educação com a visão da sociologia da educação, retratada:

*A educação é o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas (RODRIGUES, 2011)*

Ao tratarmos da formação, podemos seguir o entendimento de Silva, que afirma que a definição de formação deve ser entendida como referência a quatro pólos relacionados e delimitados pelo autor: educar, ensinar, instruir e formar.

*Ao pretendermos explicitar o conceito de formação podemos fazer referência a quatro pólos mais ou menos relacionados entre si: o educar, o ensinar, o instruir e o formar. Educar é o conceito muito abrangente que se refere ao desenvolvimento intelectual, físico e moral. Ensinar está próximo dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar, sendo uma atividade intencional, realizada na escola, através de recurso a profissionais com preparação específica para o efeito. Instruir tem mais a ver com conteúdos a transmitir e, dessa forma, com o fornecimento de instrumentos intelectuais e de informação. Formar corresponde a uma acção profunda e global da pessoa em várias dimensões – saberes, saber-fazer, saber-ser e aprender-a-aprender. Assim, na formação as questões não se prendem exclusivamente com a acção de agentes exteriores, pois há o apelo a uma enunciação ou autodeterminação pelo próprio sujeito em formação, distinguindo-se assim da educação, do ensino e da instrução (SILVA, 2003: 11)*

Estêvão (2004), em ensaio tratando dos sentidos de escola, profissional docente e formação, deixa uma contribuição para reflexão sobre a formação que vale ser destacada. A escola é ambiente de múltipla convivência e relações complexas. No dizer o professor: “um lugar de vários mundos” (ESTÊVÃO, 2004: 15). Ao conceituar a escola, revela:

*A escola é, com efeito, uma organização que apresenta várias faces e várias vozes e, neste sentido, ela é uma “organização polifônica”. Aliás, e para se compreender melhor este carácter políptico e multidiscursivo da escola (ESTÊVÃO, 1998), basta dizer que é frequente usarmos no interior da organização escolar diferentes léxicos e registros, utilizando quer a velha linguagem do serviço público (linguagem da igualdade de oportunidades) quer as novas linguagens da gestão escolar: a linguagem do mercado (relações públicas, marketing, recrutamento); a linguagem da gestão financeira (orçamento); a linguagem da gestão organizacional (cultura organizacional, recursos humanos, qualidade, testes), [...] tudo isto numa sobreposição de registros cognitivos diferentes obtidos por trocas comunicativas entre os actores educativos (ESTÊVÃO, 2004: 15-16).*

No seu ensaio, Estêvão retrata a profissionalidade e formação de acordo com três tipos ideais de escola: a escola como empresa educativa, como mercoescola e como escola cidadã (Estêvão, 2004: 18). De forma didática o autor apresenta um quadro demonstrativo onde correlaciona os mundos, tipos de escolas e seus valores.

Quadro 1 - Mundos, tipos de escolas e valores

Mundos	Imagens	Valores
Industrial	Empresa educativa	Eficiência, eficácia, modernização, profissionalismo, tecnicidade
Mercantil	Mercoescola	Individualismo, competição, valor para o acionista, concorrência
Cívico	Escola cidadã	Igualdade, solidariedade, interesse geral, bem comum

Fonte: (ESTÊVÃO, 2004: 16)

Escola como empresa educativa - A citada escola como empresa educativa é focada para o mundo industrial, tornando-se um ambiente pragmático ao extremo, onde o professor deverá desenvolver uma profissionalidade eminentemente técnica, nas palavras do professor Estêvão:

*A imagem de escola como empresa educativa chama a atenção para os pressupostos do mundo industrial que a estruturam e em que sobressaem de modo particular os objectivos da eficiência e eficácia, a qualidade, a racionalização, o cálculo gerencial, a centração em resultados testados (por taxas de satisfação, por exemplo) e onde os actores verdadeiramente grandes serão, para além dos gestores, aqueles que, com mérito, tiverem sucesso e forem fiéis à organização, ou seja, se se comportarem como verdadeiros cidadãos organizacionais indo para além do cumprimento do que está formalmente estabelecido (ESTÊVÃO, 2004: 18)*

(...)

*Na verdade, congruente com esta concepção de escola, o professor deve desenvolver uma profissionalidade eminentemente técnica, valorizando uma pedagogia sobretudo meritocrática em que a relação “face a face entre um aluno e um ecrã” é a preferida e em que a preocupação fundamental se prende com o saber-fazer, com a resolução dos problemas e com a avaliação do rendimento, ao mesmo tempo que a pedagogia por objetivos decomposta de taxionomias e o ensino programado aparecem como paradigmáticos (DEROUEY; DUTERCQ, 1997) (ESTÊVÃO, 2004: 19)*

Mercoescola ou Escola SA – neste modelo a educação é considerada uma instituição do mercado educativo com preocupações típicas de lucratividade e competitividade exacerbada. Estêvão esclarece sobre o modelo:

*A escola apresenta-se, assim, como uma instituição do mercado educativo, cujas preocupações essenciais têm a ver com a lucratividade e a competição e onde cada um deverá confrontar-se com os outros para ser o melhor e sobreviver no mercado (ESTÊVÃO, 2004: 20-21).*

Sobre o mesmo modelo Estêvão conclui:

*Em síntese, a formação aqui não deve reger-se propriamente por critérios de justiça mas antes pelos critérios vigentes no mercado educativo, mercantilizando-se, sintonizando inclusive com a actual “sociedade da prótese” (ATTALI, 1991) que está substituindo os cuidados públicos pelos objetos e serviços vendáveis (ESTÊVÃO, 2004: 22)*

Escola Cidadã – este último modelo, integra a visão da escola como ambientes democráticos e justos potencializando estas características, relegando a um patamar de importância inferior, critérios como gestão e controle. Estêvão conceitua:

*A concepção de escola cidadã, no meu entender, integra a compreensão das escolas como “esferas públicas democráticas” (GIROUX, 1993), o que vai exigir um outro sentido de profissionalidade, centrado na autonomia profissional como emancipação e intimamente articulado com a autonomia social e comunitária (que apela à autogestão, à democracia participativa) (ESTÊVÃO, 2004: 23)*

A escola cidadã como o próprio nome já alerta é um ambiente de construção da chamada educação cidadã. Estêvão, ao citar Giroux, conceitua este tipo de educação.

*A educação cidadã deve ser entendida como uma forma de produção cultural. Ou seja, a formação dos cidadãos deve ser vista como um processo ideológico através do qual nos experimentamos a nós próprios, ao mesmo tempo que experimentamos as nossas relações com os outros e com o mundo, dentro de um sistema complexo e frequentemente contraditório de representações e imagens (GIROUX, 1993, p. 36) (ESTÊVÃO, 2004: 23)*

Sobre o mesmo modelo Estêvão conclui:

*Em síntese, uma formação congruente com a concepção de escola cidadã requer que a pedagogia se amplie no sentido mais político e se torne uma forma de política cultural, unida ao projecto de cidadania activa e democrática; (ESTÊVÃO, 2004: 24-25).*

No tocante a critérios mais focados para modelos organizacionais, Silva ao citar a tipologia: tecnicista, político e institucional, apresentada por Estêvão, afirma sobre a formação:

*Numa aceção mais organizacional ainda podemos sinalizar uma outra tipologia também baseada em três modelos: tecnicista, político e institucional (Estêvão, 1998c). O Tecnicista concebe a formação vinculada a intuítos produtivos e orientada para o desempenho correcto das funções. O político surge ligado às questões do poder e do controlo, da participação, da justiça e da cidadania. O institucional vê a formação aliada a necessidades simbólicas e institucionais. Neste caso, o que é importante é mostrar que se faz formação mesmo que esta não seja eficaz. A formação é perspectivada como um domínio isomórfico com o domínio educacional (SILVA, 2003: 19).*

Sendo estes pontos apresentados aqui, tão essenciais no “produto final” do processo de evolução educativa do homem, achamos por bem registrar as correntes que entendemos mais citadas nas referências bibliográficas do tema formação.

## **2.1 Formação Técnica / Tecnocrática**

O modelo que apresenta raízes na ideologia liberal surge com a intenção de que o sistema educativo nutrisse as necessidades do mercado de trabalho. O enfoque do modelo é delimitado nas exigências do fator econômico, busca pela eficácia, eficiência e competitividade do mercado.

A corrente de formação técnica tende a privilegiar mais as competências do que os saberes, mais a avaliação de resultados do que os processos de aprendizagem. Argumenta Torres, ao tratar do modelo formativo:

*Generaliza-se progressivamente a ideia de que este modelo formativo, de essência tecnocrática e economicista, constitui a chave para assegurar a empregabilidade e alcançar a performatividade competitiva (TORRES, 2012: 107).*

O modelo de formação tecnocrática com sua objetividade de agir é coincidente com a visão de preparação de trabalhadores específicos para o mercado. Segundo Torres, a corrente ganha força quando:

*Efetivamente, na sequência da crise do Estado-Providência e da expansão do modelo reformista neoliberal, que defende a intervenção mínima do Estado e o protagonismo do mercado nas questões educativas, a educação transforma-se em mais um segmento de mercado regulado por racionalidades economicistas e gerencialistas, cuja função primordial se reduz à produção de competências úteis e eficazes à diminuição do desemprego estrutural (TORRES, 2012: 109).*

Ao discorrer sobre a rápida expansão do mercado de formação e criticar suas consequências definindo-as como nefastas, Torres cita Estêvão, e ressalta que a diminuição das dimensões críticas e transformadoras da educação, em consequência da adoção da corrente tecnocrática, individualiza a educação e se afasta da democracia educacional:

*Esta ideologia hegemônica utiliza como principal instrumento de “adestramento”, ou, nas palavras de Pierre Bourdieu, de “inculcação simbólica”, uma concepção tecnicista de formação, justamente aquela que*

*mais contribui para a fragmentação, taylorização e reificação dos sujeitos pedagógicos (ESTÊVÃO, 2001: LIMA, 2007:34) (TORRES, 2012: 110).*

Segundo Ferreira Jr. e Bittar, no Brasil o modelo ganhou força com a implantação do regime militar no ano de 1964:

*Para justificar o processo político autoritário que subordinou a educação à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da “teoria do capital humano”, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do PIB, independentemente da distribuição da renda nacional (FERREIRA JR & BITTAR, 2008: 349-350).*

Autores que defendem a visão de ensinar competências tendem a aceitar o modelo tecnocrático de forma mais expressiva. Zabala e Arnau, ao defenderem que o surgimento do termo competência, no início da década de 1970 no âmbito empresarial, é uma espécie de resposta ao descontentamento com as limitações do ensino tradicional que já não serviam para os propósitos da sociedade da época, ressaltam:

*O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização; isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real (ZABALA E ARNEU, 2010: 17).*

Curioso como a pesquisa: Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas (Estêvão *et al*, 2006) coloca luz em um viés que deve ser observado pelo gestor escolar. Quando os pesquisadores, em suas análises do trabalho elaboram um quadro demonstrativo de objetivos de formação e fizeram um cotejamento destes com os grupos profissionais hierarquizados da instituição, notou-se claramente que os valores referentes aos objetivos da formação são variáveis dependendo do *status* do pesquisado na pirâmide de comando da instituição estudada.

Competências específicas (técnicas) são mais valorizadas para classes operárias do tipo intermediárias e baixas, já a formação para desenvolver capacidade de definição de opções estratégicas da empresa é uma prioridade das classes de dirigentes (Estêvão, 2006, :51).

Quadro 2 - Objectivos da formação promovida pela empresa

Objectivos da formação	Competências específicas	Capacidade de adaptação	Competências gerais e	Capacidade de definição de
------------------------	--------------------------	-------------------------	-----------------------	----------------------------

<b>Grupos profissionais</b>	<b>(técnicas)</b>	<b>as mudanças</b>	<b>relacionais</b>	<b>opções estratégicas da empresa</b>
Dirigentes	15	9	8	37
Quadros superiores	32	18	23	17
Quadros médios	35	32	22	2
Quadros intermédios	39	34	19	1
Operários	55	20	9	2

Fonte: Questionário administrado a 79 empresas (Estêvão, 2006: 51)

O quadro acima que apresentou os dados da pesquisa citada após analisado foi objeto da seguinte conclusão pelos investigadores:

*Os dados do quadro (...) sugerem-nos que a formação promovida nas empresas estudadas parece voltar-se mais para o objetivo de desenvolver as competências específicas (técnicas) em todos os grupos profissionais, com a exceção dos dirigentes que têm uma formação mais voltada para o desenvolvimento da capacidade de definição de opções estratégicas da empresa. Transparece de igual modo um sentido de respostas que tende a imputar as diversas competências às especificidades tradicionais dos vários grupos profissionais: as competências específicas e técnicas mais atribuídas aos operários, a capacidade de adaptação às mudanças mais consentânea com os quadros médios e com os intermédios, as competências gerais e relacionais, embora não claramente atribuídas, parecem dirigir-se mais aos quadros superiores e , finalmente, a capacidade de definição de opções estratégicas da empresa mais claramente alocadas no grupo dos dirigentes (ESTÊVÃO, 2006: 51).*

A observação apresentada na pesquisa, ao que parece, demonstra mesmo que empiricamente que o modelo tecnocrático, que possui ao nosso ver, vantagens significativas para profissões que atuam com a prática da vida real no seu dia a dia, como é o caso, por exemplo, dos operadores de segurança pública, também apresentam desvantagens já que constroem um ambiente tendencioso a busca de competências específicas estratificadas entre as categorias hierárquicas. Para alguns autores, essa busca pela competência, em tese, é antagônica a ideia de uma educação democrática. Torres ressalta ao tratar do tema competências:

*Ao imputar-se ao sistema educativo a responsabilidade exclusiva pela fabricação de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho, e ao sujeitá-lo a mecanismos de avaliação da sua eficácia, nomeadamente através dos exames nacionais e de esquemas centralizados de avaliação das escolas (com ou sem publicação de resultados), criam-se as condições ideais para infiltrar no mundo escolar as mesmas lógicas e valores que enformam o mundo económico. A produtividade de sucessos escolares pré-formatados a partir de perfis centralmente adotados e*

*globalmente definidos, traduzidos essencialmente por competências para competir, passa a construir o mais importante indicador do grau de eficácia e excelência escolar que se deseja alcançar (TORRES, 2007:157) (TORRES, 2012: 109-110).*

Estêvão destaca uma forte limitação da visão de formação técnica/tecnocrática, que precisa ser observada pelo gestor educacional, ao relatar que a aplicabilidade do modelo pode excluir aspectos fundamentais da formação do homem. A importância da formação na construção do bom profissional é exposta pelo professor ao abordar a formação como essencial para a manutenção da qualificação atualizada dos integrantes de qualquer instituição. Entretanto, o autor alerta sobre a importância desta formação englobar aspectos da cultura e da necessária capacidade de se manter as relações interpessoais nas instituições, próprias de toda entidade constituída por seres humanos.

*Na verdade, a formação deve contribuir para a criação de um sentido da profissionalidade, que permite ao técnico exercitar melhor as suas competências profissionais e navegar com mais à vontade no mar da complexidade em função de determinadas referências. A formação teria, assim, como finalidade dotar o profissional com um “motor empresarialista”, obediente à performatividade e visando a eficiência e a eficácia da organização, sem perder, no entanto, a atenção aos discursos da cultura, da gestão dos recursos humanos, das competências relacionais. Nesta onda, a formação constituir-se-ia num mecanismo, qual adaptador universal, para adequar os profissionais às novas exigências da sua profissão. Se estes se tornarem, então, subjetividades maleáveis, geríveis, avaliáveis, tanto melhor para a organização que ganhará assim com os investimentos na formação (ESTÊVÃO, 2012: 21)*

A constante pressão exercida pelas correntes defensoras do modelo técnico para que as formações tenham um elo necessário com as necessidades proeminentes do mercado de trabalho pode ser considerada mais uma variável fortalecedora das ideias tecnocráticas. A visão de que a formação deve procurar retratar uma subordinação entre os perfis de formação e os perfis ocupacionais, ao nosso ver, ajuda a construir o alicerce que sustenta a visão da formação técnica nos sistemas educacionais. A valorização do “aprender a fazer” virou Norte de vários sistemas educativos. A preocupação com essa visão globalizada é retratada por Torres:

*Do ensino básico ao ensino superior, passando pelos vários campos da formação profissional e da educação de adultos, é notória a presença de um alicerce político, de base supranacional, que sustenta a ideia de que os perfis de formação se devem adequar às exigências dos perfis profissionais requeridos por um mercado globalizado e hipercompetitivo. Nos últimos anos, as mudanças introduzidas nos conteúdos curriculares, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos modelos de novas tecnologias, nos manuais*

*escolares, tiveram como referencial dominante a crescente apologia da componente técnica e instrumental do saber, designadamente das competências ligadas ao “aprender a fazer” (TORRES, 2012: 113).*

A mesma autora afirma que a tendência ganha força na Europa após o Tratado de Educação de Bolonha de 19 de junho 1999, inclusive nas esferas do ensino superior.

*O ensino superior, antes e sobretudo depois de Bolonha, não escapou a esta tendência dominante de subordinação dos perfis de formação aos perfis ocupacionais (TORRES, 2012: 113).*

A maior preocupação com esta tendência é de que a educação passe a ser uma linha de fabricação de executores de competências específicas e delimite a formação de pensadores e transformadores de práticas de trabalho. Fator que prejudicaria, em tese, o surgimento do cidadão capaz de prover soluções para os problemas da sociedade.

## **2.2. Formação Política**

O modelo que apresenta raízes na ideologia democrática do ensino, surge com a intenção de que o sistema educativo busque uma formação ampla do ser humano construindo uma consciência crítica importante para a constituição do verdadeiro cidadão.

Na busca pelo que, Paulo Freire definiu como características da consciência crítica, a formação política do cidadão possui, em tese, seu florescer facilitado no ambiente escolar com aspectos do modelo político de gestão que apresentamos no capítulo anterior.

Freire definiu como características da consciência crítica:

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude, e vice-versa. Sabe o que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.

7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 2014: 53-54).

A fim de se conseguir colocar em prática uma formação que fomente todas as características da consciência crítica citados pelo ilustre autor acima, é preciso buscar um ambiente escolar que estimule o cidadão crítico. Neste sentido, ao que parece, o modelo político de gestão escolar tem o condão de incentivar o crescimento destas características já que trabalha com ênfase no conflito, negociação e dissenso nas suas atividades e relações da comunidade escolar.

Para realizar a defesa do modelo político como mais propício para a estruturação de uma formação política sólida, passaremos a revisitar as particularidades do modelo político, no intuito de concluir ao final do ponto apresentando os argumentos do porquê consideramos este modelo como mais propenso ao desenvolvimento da formação política.

Como definidores do modelo político de gestão escolar podemos apresentar os seguintes tópicos conceituais:

1. Nas suas atividades apresenta ênfase no conflito, na negociação e no dissenso;
2. Apresenta um ambiente de diversidade de interesses;
3. Procura realçar às estratégias e os posicionamentos dos diversos grupos que compõem a instituição;
4. Como fomenta os conflitos termina por incentivar o surgimento de coligações, alianças, rupturas e resistências internas entre as diversas forças institucionais;
5. As organizações terminam por se transformar em arenas políticas, ou mesmo, arenas de dominação entre as forças;
6. Enfatiza os grupos formais e informais no âmbito da instituição;
7. Nestes ambientes de gestão escolar não existem neutralidade de valores e a importância da micropolítica é latente;
8. Apresenta várias fontes e tipos de poder na instituição;
9. As relações são instáveis com o meio e as decisões são baseadas nos objetivos dos grupos políticos dominantes.

As características do modelo descritas acima, aliado ao norteamento que define a consciência crítica, ao nosso ver, deixa claro a sinergia entre o ambiente de permanente debate e confronto do modelo de gestão política e o fomento da consciência crítica do cidadão. O conflito de ideias característico destas escolas termina por viabilizar o surgimento da inquietação necessária para a formação da consciência crítica que é caracterizadora do verdadeiro cidadão. O exercício do debate no ambiente politizado constrói uma aura de inconformismo que ajuda na formação de um cidadão consciente e lúcido.

### **2.3. Formação Simbólica Cultural**

Ao abordarmos a formação do homem precisamos ter em mente que este animal social ou político, carrega em sua bagagem as influências da sociedade em que vive. O senso de coletividade e suas formas de inter-relação são uma constante necessária para a existência do ser humano. Arendt ressalta em sua obra essa importância do coletivo para o homem.

*Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (ARENDR, 2011: 26).*

O coletivo, com sua tamanha envergadura e ligação à existência do próprio homem, fica evidente que se trata de um componente indispensável a qualquer estudo sobre o homem, e que as relações interpessoais são igualmente componentes vestibulares da existência dos seres humanos.

Considerando a definição sociológica da cultura como sendo aquilo que resulta da criação humana. As ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais, conhecimentos coletivos adquiridos e constituídos nestas inter-relações humanas. Não faz sentido, ao nosso olhar, estudar a formação do homem dispensando os aspectos culturais que são na verdade parte integrante de sua própria existência.

Decorre daí a importância de uma abordagem relacionada aos aspectos culturais e simbólicos existentes nas coletividades humanas. Torres destaca essa importância, ao orientar sobre os objetos “cultura” e “formação”:

*Referimo-nos concretamente à necessidade de deslocação do enfoque analítico muito determinado pelos valores da eficácia, da excelência e da*

*performance para uma outra perspetivação que privilegie um olhar sobre as políticas e as práticas de formação à luz das especificidades culturais e identitárias das organizações (TORRES, 2006: 58-59).*

Nóvoa, ressalta que a sociologia das organizações está mais receptiva aos modelos políticos e simbólicos, sendo os modelos simbólicos aqueles que:

*Modelos simbólicos colocaram a tónica no significado que os diversos actores dão aos acontecimentos e no carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos (NÓVOA, 1999: 2).*

Confirmando a importância do tema, as especificidades culturais e identitárias e as suas influências nas políticas e práticas de formação das organizações empresariais portuguesas foram objeto de pesquisa de Estêvão *et al* (2006). O referido projeto de pesquisa foi integrante do programa Leonardo da Vinci capitaneado por Portugal e pela França, que visava dentre outros temas, investigar às necessidades de ensino e aprendizagem na área de formação profissional. Os objetivos definidos para o projeto foram o de analisar o potencial inovador dos sistemas e dos dispositivos de formação profissional; analisar as políticas de formação profissional, designadamente nas vertentes da cidadania, do grau de politização da sua cultura e de construção de identidades; e contribuir para o conhecimento de políticas de formação no espaço europeu, nomeadamente através do intercâmbio de informações e experiências (Estêvão, 2006, : 10-11).

Ao estudarmos a formação nas organizações percebemos o peso com que a cultura organizacional influencia os seus integrantes. Para Rodriguez, o conceito de cultura organizacional é:

*Cultura organizacional é entendida como um conjunto de percepções, atitudes, valores e comportamentos, sintetizados numa ideologia organizacional, em termos de conhecimentos específicos e comportamentos coletivos predominantes.*

*É entendido que as atitudes e o comportamento das pessoas é a externalização dos seus valores e de suas crenças. Verifica-se que o comportamento esperado das pessoas influencia diretamente o processo de gestão de uma organização. Em outras palavras, significa dizer que a cultura organizacional vigente traz esta influência (RODRIGUEZ, 2007: 217).*

Portanto, estudar a formação simbólica cultural é também observar a cultura organizacional que orbita ao objeto estudado. Existem variados estudos com abordagens relacionadas a cultura organizacional, Torres, por exemplo, aponta as duas correntes de

pesquisa mais encontradas, definindo a primeira como sendo a que procura entender os processos de construção da cultura e a segunda como a que visa identificar as manifestações da cultura.

*Não obstante os trabalhos produzidos neste âmbito se inscreverem em correntes teóricas diferenciadas e frequentemente antagónicas, podemos eleger com algum grau de sustentabilidade dois pólos de debate em torno dos quais se tem vindo a desenvolver grande parte destes estudos – um primeiro particularmente centrado na compreensão dos processos de construção da cultura nas organizações, isto é, na identificação dos factores que condicionam a génese, desenvolvimento e consolidação da cultura; um segundo pólo mais preocupado com a forma de perspectivar o grau de partilha da cultura, no sentido de compreender os significados das suas manifestações em contexto organizacional (Torres, 2006: 60).*

No seu estudo, a autora apresenta ainda uma figura importante a ser considerada no estudo de uma instituição, este elemento ela nominou como protagonista cultural, integrante que seria o Norte da formação cultural da organização.

*O protagonista cultural, ou o elemento central na criação da cultura é o líder (fundador ou empresário) da organização, que adquire poderes de eleger os seus próprios valores e crenças como aqueles que passarão a ser impostos aos restantes membros da organização (Torres, 2006: 61).*

Nosso objeto de estudo é uma organização escolar de formação policial militar, os militares possuem uma cultura organizacional moldada em tradições e cultos aos heróis de suas instituições. Estas figuras tomam corpo de verdadeiras entidades simbólicas que servem de exemplo a serem seguidos pela totalidade dos seus integrantes. Muito mais que um protagonista cultural estas instituições, ao que parece, fomentam o surgimento de figuras históricas e heroicas que passam a moldar o que é tolerável, ou não, nas instituições. A força influenciadora destes elementos nos alunos que compõem instituições escolares militares e policiais, parece ser um diferencial que precisa ser considerado. Trataremos deste ponto, mais a frente de forma abrangente em item específico sobre formação policial.

Importante revisitar neste momento os aspectos caracterizadores do modelo simbólico/cultural de gestão escolar. Podemos apontar como identificadores da tipologia a visão de que nestes ambientes o significado interpretativo dos atores para os fatos é mais relevante no processo que os fatos em si. Ao ser confrontado com um acontecimento incerto e ambíguo sua atribuição valorativa será de acordo com o simbolismo criado pelos atores sociais envolvidos. É um ambiente propício para o

surgimento de culturas próprias e subculturas que delineiam, de forma direta ou indireta, os rumos da instituição e de seus integrantes.

Nos ambientes organizacionais com fortes influências dos simbolismos as imagens e os significados construídos pelos integrantes da instituição são os guias dos caminhos da organização. As organizações muitas vezes se apresentam como um aglomerado de muitos “palcos” onde os integrantes interpretam seus papéis institucionais carregados de aspectos simbólicos que são influenciados e estruturados pela cultura organizacional, um bom exemplo deste modelo pode ser encontrado nas chamadas Organizações de Simbolismo Intensivo.

Wood Jr., ao apresentar a tipologia das Organizações de Simbolismo Intensivo (OSI), demonstra um perfil de entidade que carrega a característica da forte influência dos simbolismos nas suas atividades de gestão. Ao comentar sobre a liderança instalada nestes ambientes afirma:

*Nessas organizações, a liderança é um processo essencialmente simbólico, compreendendo a construção social de imagens e significados (WOOD JR., 2000: 24).*

O mesmo autor, ao apresentar as OSIs, afirma que o modelo pode ser considerado um exemplo de organização onde os “papéis” dos atores institucionais são constantemente desenvolvidos em “palcos” que editam, interpretam e exibem os caminhos da organização.

*Nas OSIs, líderes e liderados fazem extensivo uso da retórica e metáforas. Agindo dessa forma, eles procuram manipular a fluidez dos símbolos e modificar a textura organizacional. As OSIs são, portanto, arenas teatrais, nas quais muitas peças têm lugar simultaneamente. Mais que isso, as OSIs são cenários cinematográficos, em que o passado e a realidade são continuamente reinterpretados, editados e exibidos (WOOD JR., 2000: 27)*

Segundo De Gouveia, surge a ideia da criação e desenvolvimento de uma cultura organizacional própria, com base na Teoria Z de Ouchi, que realizou estudos comparados de empresas japonesas e americanas. O autor ressalta que a teoria organizacional migra para as instituições de ensino com a imagem de *escola como cultura* (De Gouveia, 2013: 26). Afirma ainda que:

*Esta teoria organizacional ajusta-se ao funcionamento das escolas através da imagem de organização da escola como cultura. Como diz Costa*

*(1996:129), será “na análise da subjetividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) que se deve procurar conhecer (interpretar) a realidade organizacional”. Considera-se assim que a escola enquanto organização deverá ser entendida a partir dos interesses, diferenças e conflitos dos seus atores, valorizando deste modo as culturas e subculturas que coexistem em paralelo na organização e que, em determinados momentos, umas sobressaem em prejuízo de outras. É justamente nestas interações entre os seus atores e destes com a comunidade que a autonomia da organização se desenvolve (DE GOUVEIA, 2013: 27).*

Outro modelo que engloba muitas dimensões simbólicas da organização é o neoinstitucional. O modelo é baseado em uma ideologia, onde as organizações são semelhantes a veículos para incorporar valores dos tipos (eficiência, legitimidade, lealdade as normas e racionalidade). A estrutura organizacional desempenha uma função simbólica com base na ideologia social que reflete os valores dominantes, os mitos, os rituais e as regras da sociedade moderna. Neste modelo a legitimidade é essencial para sua sobrevivência, então as crenças dominantes são aceitas e legitimadoras do modelo. Neste diapasão, podem afirmar que tão ou mais importante que ser uma organização eficiente é parecer eficiente aos olhos dos observadores. O sistema prima pelo controle do núcleo institucional evitando a suspeição sobre suas atividades. Esta lógica da confiança é que mantém a organização unida em prol de seus objetivos.

Em geral, gestores do modelo procuram, por conveniência das características do sistema, manter uma articulação débil entre o núcleo institucional político e estratégico e no núcleo técnico executor das atividades.

As dinâmicas dos diversos meios institucionais induzem um isomorfismo estrutural, basicamente por meio de três mecanismo delineadores: mecanismo coercivo das organizações mais fortes exercendo pressão reguladora; mecanismo normativo obrigando o sistema equilibrado por interpretações e normas centralizadas capazes de homogeneizar procedimentos; e o mecanismo cognitivo com seus elementos cognitivos, símbolos e padrões de performance que são pré-definidos e reproduzidos por todos os integrantes.

Estêvão ao retratar o modelo leciona:

*Partindo do postulado de que a forma institucional da organização é a forma cultural proeminente das sociedades modernas, os institucionalistas relevam o impacto dos meios institucionais na ordem interna das organizações induzindo, através de regras e padrões racionalizadores, uma certa conformidade e um certo isomorfismo estrutural condicionadores da identidade, da estrutura e da acção organizacionais. As organizações*

*passam neste contexto a ser entendidas não só como interdependentes do meio mas também como interpenetradas com os vários elementos da sociedade racionalizada, dependendo ambas (a organização formal das organizações e a própria sociedade racionalizada) ainda das políticas e das regras supraorganizacionais (por ex. de bem público) (ESTÊVÃO, 1998: 205).*

O mesmo autor ressalta que o modelo destaca a multiplicidade dos meios que condiciona as organizações:

*Outro ponto destacado pela teoria (neo)institucional é o da multiplicidade dos meios (organizacional, interorganizacional, societal e mundial) que condiciona as organizações segundo padrões diversificados e específicos e cujo efeito, nomeadamente de isomorfismo ou de partilha ao nível de valores, práticas, estruturas, estratégias e redes de relações, só é possível compreender por uma macro-análise (ESTÊVÃO, 1998: 206).*

Esta importante relação da cultura e de subculturas institucionais com a formação influenciando a identidade profissional do integrante da instituição é apresentada por Torres em seu ensaio:

*O reconhecimento de que em contexto organizacional coexistem subculturas ocupacionais sedimentadoras de identidades profissionais diversas parece implicar a aceitação do princípio da diversidade também ao nível das políticas de formação. Senão vejamos: as apropriações das situações de trabalho feitas pelos trabalhadores e os “sentidos” subjectivos que lhes são conferidos, ao configurarem diversas formas identitárias, condicionam também as suas concepções e práticas de formação. As diferentes representações, expectativas e sentidos conferidos pelos actores a todo o processo de formação estão condicionados pelo seu grau de pertença e integração em determinada subcultura ou forma identitária. Isto é, “[...] a cada forma identitária, associada a “um mundo vivido no trabalho”, corresponde, de forma ideal, um tipo de formação, isto é, um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática” (Dubar, 1997: 50-51) (Torres, 2006: 64).*

No “mundo” dos operadores de segurança pública, e de suas escolas de formação, a forte relação entre cultura e formação é facilmente sentida quando identificamos subculturas específicas que apresentam valores próprios e que moldam os formandos de acordo com as crenças cultivadas.

Alunos, por exemplo, que se submetem as formações rígidas, próprias de cursos para operações especiais, os chamados “caveiras”, tem um perfil bastante diferenciado dos policiais que procuram áreas de atuação aparentemente mais tranquilas, como o caso do policiamento de proximidade ou comunitário. O simbolismo criado pelos integrantes formula uma identidade específica que realça nas atitudes do formado que

foi egresso destes cursos por toda sua vida profissional. Como se diz na polícia: Um OE (Operações Especiais), ou “Caveira”, será sempre um OE, mesmo que a sua idade avance e esteja próximo de se afastar do trabalho policial. Ele é tido como um exemplo de operacionalidade perene independente das suas reais condições físicas. Ele será sempre visto como um “caveira”. É um eterno culto da premissa: “Estar sempre pronto e em condições de atuar em qualquer circunstância”.

## **2.4 Correntes pedagógicas**

Por último, trataremos neste capítulo de algumas correntes pedagógicas que consideramos importantes. A abordagem visa apresentar uma variável que influencia na formação do homem profissional e cidadão, já que são elas que ditam a forma de caminhar do processo educativo ao qual o aluno será submetido.

A educação nas instituições vem a cada dia ocupando posição estratégica na gestão geral das entidades. O desenvolvimento dos integrantes da instituição está finalmente sendo tratado como prioridade nas organizações mais evoluídas ou em processo de evolução. A preocupação com a formação de quadros permeia hoje, tanto a esfera pública, como a privada. Instituições privadas começam a criar Centros de formação e capacitação mais ativos, e passam a considerar estes ambientes como programas de investimento, e não mais como fardos pesados do custeio institucional. Na esfera pública essa conscientização também contamina os gestores públicos mais modernos que passam a dar grande importância para a formação dos integrantes de suas organizações públicas.

O ambiente educacional que se forma neste processo e suas práticas educativas são operadas de acordo com as orientações e referenciais individuais e coletivos que circundam o consciente e a visão de mundo dos integrantes da unidade escola. Neste aspecto a cultura organizacional é uma das muitas trilhas que procura formular um padrão de comportamento dos educadores no trato de seus alunos e na aplicabilidade do processo de aprendizagem que será executado. A visão de vida dos educadores possui forte influência no seu trabalho e conseqüentemente na formação de seus alunos. Sobre esse aspecto Pessoa afirma:

*Sabe-se que cada grupo social concebe, organiza e operacionaliza sua prática educacional a partir de determinada concepção e certos pressupostos de homem e de mundo em função de referenciais individuais e coletivos. Conseqüentemente, as atitudes dos educadores na realização de*

*seu trabalho educacional são influenciadas por sua visão de ser humano, de educação e de mundo, de forma explícita ou implícita (PESSOA, 2011: 25)*

A mesma autora ao se referir sobre o desafio do educador corporativo, ressalta a importância de uma visão ampla e aprofundada das diversas variáveis que atuam no processo de ensino e que precisam ser conhecidas dos gestores educacionais para serem exploradas e bem utilizadas, dentre estas variáveis está exatamente a pedagogia e suas correntes.

*Os educadores corporativos, ao optarem por uma prática educativa, assumem um posicionamento sobre objetivos e métodos para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de pessoas inseridas em contextos institucionais.*

*A compreensão dos contextos socioculturais, históricos e institucionais que atuam nos processos de ensino e aprendizagem auxilia na formação do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das pessoas. (PESSOA, 2011: 25-26)*

As correntes pedagógicas são responsáveis pelo delineamento da metodologia que será utilizada no processo de formação. No contexto da formação policial, Dos Santos (2014), ao citar, a sua visão retratando seu entendimento sobre a suposta inoperância do sistema educativo policial no Brasil, alerta para o tema das práticas pedagógicas arcaicas atrapalharem a real evolução do ensino policial.

*Por conseguinte, as tentativas de mudança no sistema de ensino da polícia no Brasil ocorreram em um contexto institucional fragmentado, no qual coexistem práticas pedagógicas arcaicas com propostas curriculares democráticas e críticas (Dos Santos, 2014: 17).*

A preocupação do citado autor, apesar de tratar pontualmente da formação policial, serve de exemplo para demonstrar a importância do tema para a formação profissional. Razão pela qual decidimos inserir este item no texto, a fim de alertar o gestor educacional para a real importância das práticas e correntes pedagógicas como elementos essenciais no processo de formação. Estes elementos são variáveis do processo que não podem ser relegados a segundo plano.

Segundo Pessoa, a pedagogia tem sua relevância na ação educacional ao contribuir com o entendimento das peculiaridades do processo educativo.

*A pedagogia busca a compreensão de como os fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos aprendizes e também em que condições eles aprendem melhor.*

(...)

*Por conseguinte, a pedagogia possui o papel de contribuir na explicitação das peculiaridades do fenômeno educativo e do ato de educar (PESSOA, 2011: 26).*

O educador responsável pela formação dos integrantes de uma instituição ao focar nos objetivos de sua missão educativa deverá considerar os fundamentos da educação para século XXI apresentados pela UNESCO/ONU e elaborados pela Comissão de Educação presidida à época por Jacques Delors.

Pessoa, apresenta em seu ensaio um quadro simplificado e didático para o entendimento dos fundamentos.

Quadro 3 - Fundamentos da educação para o Século XXI

Aprender a conhecer	Fundamenta-se nos benefícios proporcionados pelo aumento dos saberes, no prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. Significa aprender a aprender, para se beneficiar das oportunidades oferecidas, e envolve o exercício da atenção, da memória e do pensamento.
Aprender a fazer	Significa adquirir uma competência mais ampla, que prepare as pessoas para enfrentar as numerosas situações, muitas delas imprevisíveis e não somente uma qualificação profissional. A pessoa aprende e coloca em prática os seus conhecimentos.
Aprender a ser	A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa e prepará-la para ser crítica e tomar decisão por si mesmo. Em suma, deve-se preparar para a vida, para a necessidade de cada um se conhecer e se compreender melhor.
Aprender a conviver	Desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências. Conviver trata de aprender a viver juntos, desenvolvendo o trabalho em equipe.

Fonte: Delors, 1998 (PESSOA, in Goulart: 27, 2011)

Ao nosso ver, os mesmos fundamentos podem ser sucintamente representados por: aprender a aprender; colocar conhecimento em prática; preparar para a vida e desenvolver a compreensão do outro.

Outro elemento a ser considerado no processo de ensino é a meta onde se quer chegar ao final. O educador ao delimitar qual seu objetivo deve observar a taxonomia dos objetivos educacionais. A referida taxonomia foi elaborada por uma comissão multidisciplinar da Associação Norte Americana de Psicologia sob a liderança de Benjamin S. Bloom, em 1956 (BELHOT, Renato Vairo e FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti, 2010: 423-424) .

O trabalho basicamente apresentou três grandes domínios da aprendizagem em: o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual; o afetivo, abrangendo os aspectos

de sensibilização e gradação de valores; e o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o aparelho motor.

Se o objetivo é ensinar uma criança nos primeiros anos escolares sobre o céu, o educador precisa utilizar práticas pedagógicas compatíveis com o público alvo e a taxonomia de Bloom para definir suas ações. Afinal, em tese, terá pouca efetividade fazer a apresentação dos elementos químicos existentes nas camadas atmosféricas para uma criança de seis ou sete anos.

A visualização dos objetivos educacionais e das corretas práticas pedagógicas é essencial para a evolução do aluno. Esta observação é válida em qualquer esfera da educação. Se o curso observado é uma formação profissional inicial, a abordagem dos temas será bem diferente daquela realizada na formação profissional avançada. Para isso, conhecer as correntes pedagógicas e a taxonomia de Bloom ajudará o educador na sua tomada de decisões para a execução de suas tarefas.

Pessoa, ao tratar sobre as abordagens do processo de ensino, estabelece cinco tipos ou casos: tradicional; comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural (PESSOA, 2011: 28-30).

A abordagem tradicional possui uma visão individualista e cumulativa do conhecimento. O educador é um especialista essencial no processo e seu aprendiz um receptor passivo do conhecimento do mestre. A didática pode ser resumida em apresentação de conteúdo e posterior verificação da exata reprodução pelo aluno do conteúdo que lhe foi passado.

A abordagem comportamentalista o conhecimento é fruto ou resultado direto da experiência. O educador é apresentado como um planejador educacional e sua ação será a de transmitir conteúdos como o objetivo de desenvolvimento de competências. Os comportamentos são modelados e reforçados no processo de instrução programada rígida e controlada pelo educador, não cabendo muito espaço para a autonomia do aluno.

A abordagem humanista tem como ciência focar no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. O educador aqui atua como assistente de aprendizado e facilitador da produção de conhecimento de seu aluno. O ambiente escolar prima pela autonomia dos alunos na busca do conhecimento, e este conhecimento, é uma construção das experiências dos estudantes nas suas atividades de descobertas do saber.

A abordagem cognitiva, que tem como um dos expoentes Jean Piaget, apresenta o sujeito como um sistema aberto. O produto das interações entre o sujeito e o objeto é

o que constrói o conhecimento. Aqui não se foca nem no objeto e nem no sujeito, mas sim na interação dos dois. É o aprender por si só, onde o papel da instituição de ensino é viabilizar oportunidades de investigação individual que possibilite o aprendizado individualizado. Os educadores não apresentam aos alunos soluções prontas para os problemas e o processo procura buscar um pensamento autônomo, crítico e criativo dos agentes que são submetidos ao método.

A abordagem sociocultural, que tem como expoente Paulo Freire, procura enfatizar os aspectos socioculturais presentes no processo de aprendizagem. O conhecimento é considerado uma transformação contínua dos sujeitos educador e educando, e não um mero procedimento de transferência de conteúdos programados. Pessoa ao explicar o tema revela:

*Assim como o construtivismo, esta abordagem pode ser considerada interacionista. No entanto, confere ênfase especial ao sujeito como elaborador e criador do conhecimento. O ser humano torna-se efetivamente um “ser-sujeito” à medida que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e toma consciência de sua historicidade (PESSOA, 2011: 29).*

No tocante as correntes pedagógicas, propriamente ditas, segundo Pessoa, ao citar Bonfim (2004) revela que são quatro as correntes que caracterizam de forma clara o processo de ensino e aprendizagem: pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista e pedagogia libertaria (PESSOA, 2011: 30).

A corrente pedagógica tradicional, muito influenciada pela ciência newtoniana-cartesiana, apresenta o educador como autoridade do conhecimento, único responsável pelo processo educativo, onde seu aprendiz é um receptor de conteúdos e a transmissão do processo tem predominância na exposição oral do educador e atividades de exercícios repetidos pelos alunos a fim de garantir a memorização dos conteúdos.

A corrente pedagógica nova apresenta como mais importante, não o ensino em si, mas sim o processo de aprendizagem. A pessoa do aluno é valorizada no processo e o educador colocado como coordenador e organizador do ensino e aprendizagem. Pessoa explica a abordagem afirmando que:

*O centro da atividade escolar não é o educador nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aprendiz, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. “Trata-se de ‘aprender a aprender’, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (PESSOA, 2011: 31).*

O desafio do educador será o de organizar e coordenar o processo de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos buscando o desenvolvimento das capacidades e habilidades de formar individualizada dos seus discentes.

A corrente pedagógica tecnicista procura apresentar a escola como veículo de modelação do comportamento. Suas atividades são caracterizadas pela busca de indivíduos competentes para o mercado de trabalho, premissa forte da eficiência, rigidez de conteúdo e competitividade latente no processo. O educador é tolhido no processo de ensino e transformado em transmissor de execução perfeita de procedimentos manualizados. Segundo retrata Pessoa, a prática pode ser relatada como:

*A prática pedagógica é controlada e dirigida pelo educador, com atividades mecânicas inseridas em uma proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.  
É privilegiado no ensino o conhecimento observável e mensurável, advindo da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade (PESSOA, 2011: 32).*

A corrente pedagogia libertadora tem sua propositura mais focada na educação para adultos. O educador passa a ser uma espécie de coordenador e animador dos grupos de aprendizagem. A aprendizagem será fruto do contato dos alunos com a realidade problematizada. Como bem define Pessoa, ao tratar das atividades características da corrente:

*O trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata (PESSOA, 2011: 32).*

Para os seguidores desta corrente o conhecimento já é parte integrante do indivíduo e fruto de sua vida pessoal e inter-relações com o mundo real, cabendo ao sistema educativo o papel de fazer aflorar este conhecimento na solução de problemas da vida prática. É a educação problematizadora, que na visão de Pessoa, pressupõe os seguintes aspectos:

*Uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo.  
A solução de problemas implica a participação ativa e o diálogo constante entre aprendizes e educadores. A aprendizagem é concebida como a resposta natural do aprendiz ao desafio de uma situação-problema.*

*A aprendizagem torna-se uma pesquisa na qual o aprendiz passa de uma visão “sincrética” ou global do problema a uma visão “analítica” do mesmo – através de sua teorização – para chegar a uma “síntese” provisória, que equivale à compreensão (PESSOA, 2011: 33).*

Neste capítulo fizemos uma abordagem sobre as concepções de formação e algumas correntes pedagógicas que podem ser identificadas nas instituições de ensino profissional. O objetivo aqui foi de apresentar lastro teórico ao leitor para mais a frente, ao apresentarmos o estudo de caso, fazermos uma análise conclusiva dessas variáveis influenciadoras que porventura tenham atuado durante a formação dos operadores de segurança pública que foram foco da pesquisa. Entender as concepções de formação e as correntes pedagógicas irá facilitar no diagnóstico da ambiência escolar estudada e suas características responsáveis pelo modelamento do policial militar do Distrito Federal.

## **CAPÍTULO 3: MODELOS DE FORMAÇÃO POLICIAL NO BRASIL E NO MUNDO – CONFLITOS DA TEORIA COM A PRÁTICA.**

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar ao leitor algumas perspectivas de modelos e sistemas de formação policial que foram estudadas na nossa revisão bibliográfica sobre o tema. A fim de realizar uma apresentação mais didática, realizamos uma divisão do capítulo em dois tópicos específicos que serão desenvolvidos, sendo o primeiro com o escopo da formação policial no Brasil e o segundo com as visões de formação policial em outros países, a exemplo, do Canadá, Estados Unidos da América, Reino Unido e outros países da Europa e do mundo.

A pretensão aqui não é de esgotar todos os aspectos sobre o tema e suas visões no Brasil e no mundo; o que pretendemos simplesmente, é apresentar uma abordagem ao leitor que viabilize sua compreensão sobre o olhar de várias estruturas policiais existentes no mundo para o tema da formação policial. O interessante é verificar que o tema da formação, e seu aprimoramento, ao que parece, são uma preocupação constante dos gestores das instituições policiais tanto no Brasil quanto no resto no mundo.

### **3.1 Formação Policial no Brasil**

O Ministério da Justiça brasileiro, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública - SENASP, elaborou, nos anos de 2012 e 2013, dois importantes documentos sobre o tema formação policial, sendo o primeiro denominado, “Estudo Profissiográfico e Mapeamento de Competências – Perfil dos Cargos das Instituições Estaduais de Segurança Pública”, e o segundo, o “Mapeamento de Modelos de Ensino Policial e de Segurança Pública no Brasil”. Os dois documentos citados foram importantes instrumentos para ajudar no entendimento e aprimoramento das escolas de formação policial brasileiras.

Dois aspectos importantes foram abordados nos documentos oficiais citados; o primeiro tratou de mapear as competências necessárias para se atuar como policial, tendo tido a abrangência de 21.806 (vinte e um mil, oitocentos e seis) policiais pesquisados. No segundo documento os pesquisadores realizaram uma fotografia da atual situação dos modelos de ensino policial, fator essencial para entendermos em que

dimensão o nosso objeto de estudo de caso, ou seja, a Policial Militar do Distrito Federal, poderá ser enquadrada em relação as suas congêneres no país.

Passaremos agora a tecer alguns comentários sobre o estudo profissiográfico do Ministério da Justiça. A pesquisa foi parte do Projeto “Qualidade de Vida para os Profissionais de Segurança Pública” e visava ajudar a aprimorar a formação, e realizar a identificação do perfil necessário para o operador de segurança pública. É importante ressaltar que as ações policiais, perante a sociedade, exigem deste capital humano um grande espectro de competências e habilidades que são cobradas no dia a dia de suas atividades profissionais. Uma das mais brilhantes e célebres definições do que se espera de um policial foi apresentada, no ano de 1939, por August Vollmer, ex-Chefe da Polícia de Berkeley na Califórnia – Estados Unidos da América. Vollmer afirmava:

*O cidadão espera que o policial tenha a sabedoria de Salomão, a coragem de Davi, a força de Sansão, a paciência de Jó, a liderança de Moisés, a gentileza do Bom Samaritano, o treinamento em estratégia de Alexandre - o Grande, a fé de Daniel, a diplomacia de Lincoln, a tolerância do Carpinteiro de Nazaré, e finalmente, um intimo conhecimento de todo escopo das ciências naturais, biológicas e sociais. Se ele tiver tudo isso, ele poderá ser um bom policial (August Vollmer, cit. in Bain, 1939 citado em HABERFELD, 2013: 1).*

A afirmação, ao nosso ver, contou com um toque de ironia do autor no tocante ao absurdo volume de competências que a sociedade exige de seus policiais. Muitas vezes, esta cobrança faz o policial pensar que a sociedade espera dele a postura de um super-herói, daqueles que só encontramos no mundo da ficção.

O conceito do que se considera competência profissional dos policiais no Brasil, segundo relata Cordeiro e Gimenez é norteada pela Matriz Curricular Nacional – MCN, documento elaborado pelo Ministério da Justiça em 2003, para tentar padronizar em bases mínimas a formação dos policiais brasileiros.

*Em relação à competência profissional, é possível entendê-la como “o conjunto formado por saberes, competências específicas, esquemas de ação, posicionamentos assumidos, habilidades, hábitos e atitudes necessários ao exercício das funções a serem desempenhadas” (MCN, 2003 in CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 36)*

A grande pressão da sociedade sobre o policial para que ele se apresente como um ser “super-competente”, aliado a demanda exagerada da sociedade *versus* uma baixa capacidade de resposta do sistema a todas as necessidades da comunidade, faz surgir

uma angústia policial que é citada por outro estudioso do tema, quando relata a dificuldade das policiais em atuarem na prevenção do crime, já que os aspectos causadores da criminalidade normalmente estão fora da esfera da atuação policial. Bayley, afirma que policiais muitas vezes se sentem como “Band-aid<sup>1</sup> tentando curar câncer” (BAYLEY, 1994: 10).

Para Dos Santos, a profissão de policial pode ser delineada pelas seguintes características:

*A profissão de policial é muito importante, simboliza a unidade da questão nacional, e desde o século XVIII, tem a função de garantir o Estado-Nação. Deve garantir a ordem social, no sentido do ordenamento da convivência entre homens e mulheres, de todas as classes e categorias sociais. Para tanto, os profissionais deste corpo especializado adquiriram o exercício do monopólio da coerção física, legal e legítima. Emerge, então, o paradoxo: este setor do aparelho de Estado, até muito recentemente, tem sido pouco valorizado, principalmente na política latino-americana (DOS SANTOS, 2014:13).*

A latente complexidade do mister policial, aliado ao forte aumento da criminalidade no Brasil, que teve em 2014 o incrível número de 59.627 (cinquenta e nove mil seiscientos e vinte e sete)<sup>2</sup> homicídios, fez o gestor de segurança pública do país passar a se preocupar com o aprimoramento dos policiais brasileiros.

A pesquisa do estudo profissiográfico foi uma das ferramentas escolhidas para iniciar este processo de evolução. Nas palavras da então Secretária Nacional de Segurança Pública, Regina Miki, ao apresentar a pesquisa:

*Os resultados da pesquisa se constituem em ferramentas para traçar o perfil e desenvolvimento de pessoal. A definição de perfil mostra que a prática da segurança pública requer competências técnicas e comportamentais específicas, cada vez mais focado nas exigências atuais, afastado de uma atuação genérica. No campo do desenvolvimento de pessoal, indicam as tarefas e competências mais importantes para os cargos, bem como as lacunas na capacitação, indicando as áreas em que o treinamento se mostra prioritário (BRASIL, 2012).*

A importância do operador de segurança pública no processo de construção de uma sociedade cidadã, tão bem delineada por outro ex-Secretário Nacional de Segurança Pública do Brasil, Ricardo Balestreri, ajuda a compreender a magnitude destes profissionais integrantes da comunidade no equilíbrio de uma sociedade justa.

---

<sup>1</sup> Curativo adesivo da empresa Johnson para proteger pequenos ferimentos.

<sup>2</sup> Atlas da Violência 2016 – IPEA.

*O operador de Segurança Pública é, contudo, um cidadão qualificado pelo serviço: emblematiza o Estado, em seu contato mais direto com a população. Sendo a autoridade mais comumente encontrada tem, portanto, a missão, muitas vezes não explicitada, de ser uma espécie de ouvidor social e “porta voz” popular do conjunto de autoridades das diversas áreas de poder. (BALESTRERI, 2003: 23)*

As diversas demonstrações da importância do policial para a sociedade, narradas pelos autores citados, ajuda o leitor a entender o motivo da preocupação com a garantia de uma boa formação dos policiais não só no Brasil como no resto do mundo.

Armstrong e Clarke, autores canadenses, ao citarem Scott, ressaltam que a formação é uma função crítica e que deve ser considerada prioritária em instituições que buscam a excelência nas suas atividades (Armstrong e Clarke, 2013: 8).

O estudo profissiográfico levado a cabo pelo Ministério da Justiça visou, dentre outras coisas, realizar um diagnóstico das tarefas executadas pelos policiais e identificar as competências necessárias para a atuação policial no Brasil. Conforme reza o próprio texto introdutório do trabalho ao definir este instrumento:

*O estudo Profissiográfico deve incluir as tarefas executadas pelos ocupantes de cada cargo, os requisitos necessários para executá-las, assim como as condições de trabalho que podem facilitar ou dificultar a sua realização. Neste sentido, pesquisas voltadas para análises profissiográficas auxiliam no planejamento estratégico institucional, servindo como base para o processo de recrutamento e seleção, capacitação, avaliação de desempenho, análise da estrutura de cursos de formação e aperfeiçoamento, dentre outros processos (BRASIL, 2012: 11).*

No Brasil, a Matriz Curricular Nacional – MCN, base mínima para a formação dos operadores de segurança pública, serve com norteamento para as instituições de formação policial. A citada matriz buscou inserir na sua composição conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que reflitam as necessidades práticas dos policiais sem abandonar a robustez teórica necessária para uma formação profissional de alto nível. O próprio Ministério define a matriz como sendo:

*A Matriz Curricular Nacional caracteriza-se por ser um referencial teórico-metodológico para orientar as Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública – policiais militares, policiais civis, peritos e bombeiros militares (BRASIL, 2012: 12).*

Segundo Cordeiro e Gimenez (2014), a Matriz Curricular Nacional visava, dentre outros objetivos, a inclusão na formação policial brasileira de temas como direitos humanos e polícia comunitária, além de contemplar a interdisciplinaridade.

*Este documento viria, então, substituir as “Bases Curriculares para a Formação dos Profissionais da Área de Segurança do Cidadão (1998). Primeiro referencial curricular elaborado pela SENASP, após a Constituição Federal de 1988, com o propósito de auxiliar a homogeneização dos currículos dos cursos de formação e o planejamento curricular e de garantir a unidade de pensamento e ação a partir da inclusão de temas como: direitos humanos e polícia comunitária. Contudo, a matriz precisava ser inovadora em seu tempo e contemplar as diferentes realidades existentes em nosso país. Assim, o grupo de trabalho, sob a consultoria da professora Valdemarina, foi buscar a concepção de currículo descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que rompia com a ideia de um arranjo linear de disciplinas, para relacioná-la a um projeto educativo tradutor das intenções pedagógicas das ações formativas que contemplasse a interdisciplinaridade (CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 32)*

O tema do policiamento comunitário está bastante difundido entre as instituições policiais do mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, segundo Habermeld, em 2013, dificilmente é possível encontrar algum programa de formação policial norte-americano que não contemple o policiamento comunitário como tema (Habermeld, 2013: 183).

Segundo Cordeiro e Gimenez, o documento denominado Matriz Curricular Nacional – MCN, tem o condão de apresentar a nova visão para a formação policial.

*O referencial da MCN está fundamentado no paradigma que concebe a formação como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento de competências que, por meio da integração de saberes, possibilita a formação de profissionais preparados para responder aos desafios e às exigências sociais, bem como comprometidos com a sua trajetória profissional (CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 35)*

Outro importante documento, já citado aqui, e que agrega forte valor ao debate da formação policial brasileira é o estudo profissiográfico, a pesquisa definiu como sendo seu objetivo e justificativa os seguintes termos:

*A Pesquisa de Levantamento do Perfil Profissiográfico e Mapeamento de Competências objetiva consolidar o perfil e as competências necessárias à execução de suas atividades dos profissionais de segurança pública, identificando, comparando e estabelecendo o conjunto comum/divergente dos conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem este perfil. O conhecimento do perfil Profissiográfico e a identificação das características comuns dos profissionais da área de segurança pública que atuem neste contexto contribuirá para o planejamento de ações de capacitação mais condizentes com a realidade das Instituições.*

*Já o mapeamento de competências, que consiste na identificação das competências que os profissionais detêm e as lacunas existentes, visa otimizar o desempenho dos profissionais, bem como oferecer condições para que esses percebam a necessidade de se preocupar com o autodesenvolvimento (Ministério da Justiça, 2012: 12).*

Nosso interesse pela citada pesquisa do Ministério da Justiça, e sua utilização como lastro para nossos estudos sobre a formação inicial do policial da Polícia Militar do Distrito Federal, deu-se na medida que ela procurou mapear as competências necessárias para a execução das tarefas dos policiais, tendo como foco dois eixos principais: as competências técnicas (conhecimentos e habilidades) e as competências comportamentais (atitudes). Considerando que nosso escopo é a dicotomia entre a teoria apresentada na formação inicial e as necessidades práticas dos policiais, conhecer as competências necessárias delimitadas pela pesquisa foi de suma importância para nossas conclusões.

Ressalta-se que o dilema do distanciamento da teoria com a prática das profissões ocorrem em muitas áreas do conhecimento, e não só na esfera pública e policial. Da Silva, em suas reflexões sobre o ensino policial, retrata bem esse dilema:

*Cumprer argumentar que essa predisposição de uma maior aceitabilidade de conteúdos concentrados em questões técnicas na feitura propriamente dita, na realidade concreta, na ação, no colocar o pé no barro, como dizem alguns professores do ensino fundamental, não é um privilégio dos servidores da segurança pública. Profissionais de outras áreas como saúde e educação também se ressentem de um grande distanciamento, por eles percebido, entre teorizações de cunho filosófico e/ou sociológico e o dia a dia de suas experiências de trabalho. Assim, a denominada dimensão prática, a técnica, o “que fazer” concretamente é celebrado nas análises de seus respectivos ofícios (DA SILVA, 2014: 138).*

A autora ainda acrescenta uma defesa, que entendemos pertinente, da inclusão no curso de formação da apresentação de experiências do mister policial:

*A disjunção entre os conhecimentos teóricos trabalhados no curso e a prática do ofício policial é um aspecto destacável nas análises dos depoentes. Essa queixa não é algo que o campo acadêmico desconheça. Diferentes atores sociais, oriundos de outros setores como saúde e educação, também costumam fazer referência ao grande distanciamento, detectado por eles, entre a produção acadêmica (o que dizem especialistas, pesquisadores, intelectuais) e o dia a dia das atividades “reais” desses atores. A experiência “concretamente” vivida parece não encontrar ressonância nos textos acadêmicos. Sem entrar no debate sociológico e/ou filosófico de que esse é um falso dilema, talvez o mais importante, no caso em estudo, seja a inclusão nos currículos que se pretendem inovadores desses aspectos experienciais do ofício policial (DA SILVA, 2014: 146).*

O'Keefe também expressa em sua obra a relevância de manter conectado os conhecimentos teóricos trabalhados na formação e as habilidades necessárias para a atuação na vida profissional.

*Um currículo de ciência policial que gasta muito tempo na filosofia ou teoria do policiamento e não prepara os oficiais novos para atuar, no dia em que eles entram na rua corre o risco de perpetuar o velho ditado: "esquece o que te ensinaram na academia, e deixe-me mostrar-lhe como o trabalho policial é realmente feito." Um currículo de ciência da polícia simplesmente deve ser baseado nas realidades atuais do trabalho, e efetivamente preparar o novo policial para a maneira que o trabalho é realmente feito<sup>3</sup> (O'KEEFE, 2005: 60).*

No recorte dos policiais militares, nosso principal interesse aqui, a pesquisa demonstrou que na visão dos pesquisados a competência comportamental considerada mais importante para esses profissionais é: “Ser capaz de agir com preocupação com a segurança da própria família” (BRASIL, 2012: 19).

A amostra da pesquisa teve um total de 15.822 (quinze mil, oitocentos e vinte dois) policiais com representantes das polícias militares de todos os 27 (vinte e sete) estados da Federação, tendo sido 92,1% dos entrevistados do sexo masculino e 7,9% do sexo feminino (BRASIL, 2012: 20).

Dentre os aspectos apresentados pelos participantes como características primordiais para o perfil do policial a pesquisa apresentou:

*Atenção, observação, pró-atividade, agilidade, resistência à fadiga, preparo emocional. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões em curto espaço de tempo, baseadas em princípios legais, éticos e morais. Capacidade de mediar conflitos, de interagir com as pessoas, de se expressar de forma clara e tranquila. Agir com energia quando necessário, utilizando-se dos meios e equipamentos que dispõe de forma adequada às diversas situações que enfrenta no seu dia a dia. Conhecer o contexto social em que atua e buscar informações importantes sobre os fenômenos da violência e da criminalidade, contribuindo para a sua redução. Encaminhar de maneira adequada as ocorrências policiais preservando o local do crime e as provas materiais. Apresentar-se de maneira condizente com o cargo e função que desempenha, transmitindo segurança à população (BRASIL, 2012: 19).*

Após verificar as características do perfil apresentado pelos participantes da pesquisa, ao que parece, na nossa visão, os policiais brasileiros têm a mesma percepção de que sua atuação é tão abrangente quanto a célebre definição de policial citada por

---

<sup>3</sup> Tradução livre do autor.

August Vollmer que apresentamos acima. Ou seja, ser policial é ser um perfeito e infalível “faz tudo” da sociedade.

Na definição de tarefas da atividade dos policiais militares a pesquisa definiu 62 (sessenta e duas) tarefas refutadas como integrantes do bloco de atividades policiais. Realizamos a separação das 14 (quatorze) tarefas indicadas como as que possuem frequências mais altas de ocorrências no dia a dia do policial. Apresentaremos abaixo a lista de tarefas, na ordem decrescente de ocorrências, sendo das mais frequentes até a de menor frequência, de acordo com a pesquisa. Ressalta-se que as tarefas descritas elencadas por nós foram todas consideradas pela pesquisa como altamente incidentes na vida dos profissionais.

1. Zelar por sua integridade física e pela dos companheiros;
2. Cumprir o regulamento (Regulamento Disciplinar da PM -RDPM, Código de Ética);
3. Fazer abordagens, buscas e vistorias em pessoas e veículos;
4. Praticar atividades de educação física;
5. Confeccionar relatórios;
6. Confeccionar Boletim de ocorrência;
7. Efetuar prisão em flagrante;
8. Realizar policiamento dentro das comunidades (favelas, invasões eventos);
9. Apreender menor infrator;
10. Preservar o local de crime;
11. Atender ligações internas e externas;
12. Realizar policiamento comunitário;
13. Registrar ocorrência de crimes de menor potencial ofensivo no local do fato;
14. Interagir com a comunidade, atuando como mediador em situações de conflito.

Os pesquisadores ao final da apresentação das tarefas identificadas tecerem comentários realçando aquelas consideradas pelos pesquisados como de maior grau de dificuldade, além de citarem as indicadas como mais comuns na atividade profissional.

*“Executar missão no esquadrão anti-bombas”, “Executar missão como atirador de elite” e “Fazer resgate de reféns” são tarefas consideradas mais difíceis pelos profissionais. Contudo, apesar de também terem alta importância, não são muito frequentes, pois em geral são executadas por grupos especializados e reduzidos nas instituições. Dessa forma, não constituem urgência de treinamento para um grande número de operadores. A tarefa “Zelar pela sua integridade física e pela dos companheiros” foi considerada a mais importante, além de ser a mais frequente. Está*

*relacionada ao caráter ostensivo da atividade do policial militar e aos riscos inerentes à profissão, indicando ainda a necessidade de uma maior atenção por parte dos gestores, considerando que os respondentes relataram possuir domínio relativamente baixo da tarefa. Outras tarefas de maior importância foram “Fazer abordagens, buscas e vistorias em pessoas e veículos” e “Preservar o local de crime”, ambas também consideradas com dificuldade média a alta e realizadas periodicamente.*

*Além da já citada “Zelar pela sua integridade física e pela dos companheiros” destacam-se como mais frequentes “Cumprir o regulamento” e “Fazer abordagens, buscas e vistorias em pessoas e veículos”, ambas consideradas importantes, porém com dificuldade média (BRASIL, 2012: 28).*

Cabe aqui tecermos alguns comentários específicos sobre os conceitos e temas que apareceram nas respostas dos policiais. Uma das tarefas indicadas pelos pesquisados foi a de “Realizar Policiamento comunitário”, e para um melhor esclarecimento, apresentamos aqui a definição desta forma de policiamento. Segundo Brito e Dantas,

*Policiamento comunitário pode ser entendido como uma filosofia (compreendendo valores, princípios, símbolos e atitudes) e uma estratégia organizacional (contendo programas, táticas e procedimentos) caracterizados à luz de uma postura pró-ativa e preventiva, em relação ao crime e a criminalidade, por meio de dois elementos principais: construção de parcerias e resolução de problemas<sup>4</sup> (Brito e Dantas, 2009:201).*

Outro aspecto a ser notado está relacionado à tarefa considerada mais importante na visão dos policiais, a de “Zelar pela sua integridade física e pela dos companheiros”. A explicação que, ao que parece, é a mais plausível para a grande importância e preocupação com a integridade apresentada pelos policiais, está relacionada ao espantoso número de policiais brasileiros que são feridos e mortos nas atividades de policiamento, ou mesmo de folga, ao serem identificados pelos criminosos como agentes do Estado. Esta constatação foi indicada por Alcadipani no Anuário Brasileiro de Segurança Pública em 2014, e daquele ano até hoje, os índices de violência e ataques contra policiais não parecem decair, segundo dados não oficiais (Trindade, 2016), até novembro de 2016 já se registravam 365 (trezentos e sessenta e cinco) policiais alvejados por arma de fogo só no Estado do Rio de Janeiro.

*Os dados ora publicados no Anuário de Segurança Pública a respeito da morte de policiais são verdadeiramente alarmantes. Em 2013, são 369 policiais mortos fora de serviço e 121 policiais mortos em serviço. Ou seja, policiais brasileiros morrem cerca de 3 vezes mais fora de serviço do que em*

---

<sup>4</sup> Tradução livre do autor.

*serviço, número superior ao apurado para os EUA, país no qual 96 policiais foram mortos em serviço, em 2013 (ALCADIPANI, 2014: 38).*

Quanto as tarefas consideradas mais difíceis e citadas acima, tendo em vista o grau de complexidade das atividades, em regra, estas ações policiais são executadas prioritariamente por grupos de operações especiais; no entanto, policiais com treinamentos não específicos, em um patrulhamento comum de área, podem se deparar com a necessidade de realizar o atendimento inicial de ocorrências deste tipo.

A pesquisa do Ministério da Justiça procurou identificar as competências técnicas e comportamentais necessárias para os policiais executarem suas tarefas e ações profissionais, tendo sido estudada a importância da competência identificada para a realização das atividades do cargo de policial e o domínio da própria *expertise* e qualidade na aplicação da competência.

Segundo os organizadores da pesquisa, competências técnicas foram definidas como sendo:

*A competência técnica tem como base o conhecimento adquirido na formação profissional e na especialização e capacitação continuada ocorrida durante a carreira. Faz parte do currículo do indivíduo e deve ser adequada à função exercida. Em parceria com a competência comportamental, é fator de sucesso profissional fazendo com que as instituições e os indivíduos ganhem em qualidade e agilidade, propiciando maior segurança na atuação (BRASIL, 2012: 31)*

Foram identificadas pelos pesquisadores 102 (cento e duas) competências técnicas necessárias para a boa atuação do policial. Dentre estas, separamos 28 (vinte e oito) competências que apareceram na pesquisa com média acima de 4,5 (quatro e meio) no grau de importância, sendo o grau 1 (um) considerada como nenhuma importância (competência irrelevante para a atividade policial) e o grau 5 (cinco) considerada de extrema importância (competência imprescindível para a atividade policial).

Apresentaremos abaixo a lista de competências técnicas, na ordem decrescente de importância, sendo das mais importantes até a de menor importância que alcançou a média maior que 4,5 (quatro e meio).

1. Capacidade de agir com responsabilidade;
2. Demonstrar domínio no uso de armamentos e equipamentos utilizados pela Polícia Militar;
3. Ser capaz de proporcionar sensação de segurança na comunidade, atendendo prontamente aos chamados;

4. Agir com eficiência no desempenho das atividades;
5. Demonstrar domínio das técnicas de abordagem;
6. Ter a capacidade de avaliar o grau de risco da missão, considerando sua finalidade, objetivos e periculosidade;
7. Ser capaz de se relacionar com o público;
8. Capacidade de zelar pela boa imagem da corporação;
9. Ter a capacidade de zelar pela manutenção e guarda dos bens, equipamentos e demais materiais da Polícia Militar;
10. Ser capaz de respeitar os Direitos Humanos e Cidadania na atuação profissional;
11. Ser capaz de respeitar e adotar os procedimentos de segurança no desempenho das tarefas inerentes ao cargo;
12. Ser capaz de preservar o local do crime, quando necessário;
13. Demonstrar domínio na direção de veículos utilizados pela Polícia Militar;
14. Capacidade de ser assíduo e pontual;
15. Capacidade de manter bom relacionamento interpessoal;
16. Ser capaz de identificar vítimas e suspeitos em potencial;
17. Atuar demonstrando conhecimento sobre técnicas de tiro policial (tiro de precisão, sob estresse, tiro noturno, intuitivo, dentre outros);
18. Capacidade de agir com zelo;
19. Capacidade de agir com urbanidade (agir com civilidade, ser polido e cortês ao desempenhar suas atribuições);
20. Ter capacidade de repassar conhecimentos para a equipe, quando necessário;
21. Demonstrar domínio das leis, normas e regulamentos regidos pela Constituição, bem como leis Maria da Penha (Lei de combate a violência doméstica), abuso de autoridade, Código Ambiental, Estatuto do idoso, Código de Direito Civil, Código Penal e Processo Penal, Código de Defesa;
22. Capacidade de organização;
23. Demonstrar domínio sobre técnicas de direção defensiva, ofensiva e evasiva (direção de veículos);
24. Capacidade de tomada de decisão;
25. Ser capaz de atuar com segurança em locais com índice elevado de violência e criminalidade, demonstrando domínio da situação;
26. Ser capaz de utilizar equipamentos e meios de comunicação (rádio, internet, telefone e fax, dentre outros);

27. Ser capaz de atuar de acordo com o escalonamento do uso progressivo da força;
28. Ser capaz de interagir e orientar vítimas de ocorrências, vítimas potenciais ou pessoas fragilizadas.

Os pesquisadores, ao final da apresentação das competências identificadas no trabalho, teceram comentários realçando aquelas consideradas por eles como sendo as competências de menor domínio, além de indicarem também as consideradas imprescindíveis para atuação do policial.

Dentre as 102 competências técnicas apresentadas, destacam-se como de menor DOMÍNIO:

- *“Ter capacidade, quando necessário, de desempenhar atividades operacionais em aeronaves”*
  - *“Ter noções sobre busca e apreensão de artefatos explosivos”*
  - *“Ao auxiliar a área de equoterapia, demonstrar conhecimentos na área equina e outros conhecimentos técnicos-profissionais relevantes à atuação”*
- Novamente, ressalta-se que tais competências são afetas a grupos especializados dentro das Corporações, portanto de maior dificuldade para os demais profissionais.*
- As competências técnicas consideradas imprescindíveis para os respondentes abrangem “Capacidade de agir com responsabilidade”, “Demonstrar domínio no uso de armamentos e equipamentos utilizados pela Polícia Militar” e “Demonstrar domínio das técnicas de abordagem”. Quanto a essas duas últimas competências, uso de armas e equipamentos e o domínio das técnicas de abordagem, ressalta-se que os participantes relataram domínio básico, indicando necessidade de fortalecer essa área (BRASIL, 2012: 41)*

Foram identificadas pelos pesquisadores 36 (trinta e seis) competências comportamentais necessárias para a boa atuação do policial. Dentre estas, separamos 16 (dezesseis) competências que apareceram na pesquisa com média acima de 4,5 (quatro e meio) no grau de importância, sendo o grau 1 (um) considerada como nenhuma importância (competência irrelevante para a atividade policial) e o grau 5 (cinco) considerada de extrema importância (competência imprescindível para a atividade policial).

Apresentaremos abaixo a lista de competências comportamentais, na ordem decrescente de importância, sendo das mais importantes até a de menor importância que alcançou a média maior que 4,5 (quatro e meio).

1. Ser capaz de agir com preocupação com a segurança de sua família;
2. Capacidade de trabalhar em equipe;

3. Ser capaz de agir com preocupação com a própria segurança (primar pela sua integridade física, de forma precavida);
4. Ser cordial (educado);
5. Capacidade de manter sigilo;
6. Capacidade de agir com postura ética e profissional;
7. Ser capaz de separar a vida profissional da vida pessoal;
8. Capacidade de ter controle emocional;
9. Capacidade de agir com imparcialidade (agir com neutralidade e impessoalidade);
10. Capacidade de reagir a ameaças e enfrentar situações, com prudência e coragem (dominar o medo em uma situação difícil; agir com cautela e precaução, procurando evitar riscos e consequências desagradáveis);
11. Capacidade de agir com discrição (agir com reserva/discrição, salvaguardando o sigilo necessário para tal; agir com prudência e cuidado, sem chamar a atenção);
12. Ser capaz de agir com bom senso;
13. Capacidade de agir com paciência;
14. Capacidade de comunicação;
15. Capacidade de disciplina;
16. Capacidade de agir com humildade (agir sem demonstrar vaidade; apresentar modéstia e simplicidade na ação).

Os pesquisadores, ao final da apresentação das competências comportamentais identificadas no trabalho, teceram comentários realçando aquelas consideradas por eles como sendo as mais importantes, além de indicar aquelas relatadas como de menor domínio.

*“Capacidade de visão estratégica” e “Agir com orientação para resultados” apesar de serem consideradas pelos respondentes com competências comportamentais importantes, foram também consideradas moderadamente difíceis e de médio domínio. Estão relacionadas à complexidade das tarefas e à responsabilidade pela tomada de decisões. O resultado aponta que estas competências precisam ser melhor desenvolvidas entre os profissionais policiais militares. Destacam-se ainda “Capacidade de resistência à frustração” e “Ter manejo de estresse” como competências também de domínio mediano, apesar de possuírem importância ainda maior que as duas competências anteriores, de acordo com os respondentes. Tais competências impactam na saúde psíquica dos operadores e influenciam no desempenho de situações extremas. O treinamento para seu desenvolvimento ainda é incipiente na maior parte das instituições de segurança pública e deve ser trabalhado para trazer maior segurança na atuação e diminuir os índices de adoecimento decorrentes (BRASIL, 2012: 52).*

Novamente aparecem nas respostas, agora sob a visão das competências comportamentais, a grande preocupação dos policiais brasileiros com dois aspectos: a segurança pessoal e de familiares, itens que demonstram que a atuação policial possui repercussões psicológicas claras no indivíduo e em seus familiares. Na cultura policial, mesmo quando não se está trabalhando, o operador de segurança pública não relaxa totalmente, ficando sempre preocupado com questões de segurança, principalmente em países com altos índices de criminalidade violenta, como é o caso do Brasil.

Considerando que o protocolo comum entre as forças policiais recomenda que o agente policial evite atuar sozinho, até porque não se faz segurança pública isoladamente em nenhum lugar, podemos aferir que o reflexo neste entendimento comum no meio policial, faz ao que parece, aflorar nos respondentes da pesquisa a forte preocupação em ter uma boa “capacidade de trabalhar em equipe”. Pontos igualmente considerados importantes têm relação com a capacidade do policial de atuar com frieza em situações difíceis e conseguir agir de forma profissional e técnica, mesmo estando sob pressão do risco e da morte.

Após verificarmos os dados e conclusões do estudo profissiográfico elaborado pelo Ministério da Justiça do Brasil, vislumbramos o tamanho do desafio que é realizar a formação de profissionais policiais que irão atuar na sociedade. Estes profissionais irão, após sua formação inicial, ter a carga da responsabilidade de atuar em situações com variáveis intervenientes diversas, e serão ainda, desafiados diariamente a tomar decisões importantes em segundos. Neste sentido, Luiz ressalta:

*Ensinar a ser policial é ensinar a lidar com a intransparência da vida social, sabendo sempre que a realidade social tem um paralelo importante com a realidade emocional e lembrando sempre que a polícia será uma das múltiplas formas de dominação social, isto quando se configurar em apenas aparelho do Estado, o que descaracteriza um regime democrático (LUIZ, 2008: 70)*

Ressalta-se que, por serem legitimados ao uso da força em prol do bem maior e coletivo, ocorre um incremento na complexidade das consequências originadas pelos seus atos. Ser policial é uma missão árdua, que, na visão basilar de Balestreri, faz deste integrante da sociedade uma espécie de superego<sup>5</sup> social.

---

<sup>5</sup> Na teoria da Psicanálise de Sigmund Freud, o superego seria responsável por impor limites ao Id, ou seja, reprimir os instintos primitivos com base nos valores morais e culturais.

*A polícia é, portanto, uma espécie de superego social, indispensável em culturas urbanas, complexas e de interesses conflitantes, contenedora do óbvio caos a que estaríamos expostos na absurda hipótese de sua inexistência (BALESTRERI, 2003: 26).*

Ao abordar sobre a autorização que o policial possui de atuar de forma coercitiva, Sandes cita Bittner para explicar a complexidade desta atividade:

*Bittner (2003) acrescenta que ser policial significa estar autorizado, quando exigido, a agir de modo coercitivo, mediante avaliação do próprio policial, conforme condições do local e do momento. Os policiais estão engajados no que é chamado de manutenção da paz e da ordem, com um leque quase infinito de intervenções necessárias no fluxo de vida da sociedade moderna. O ouvido vocacional do policial está permanente e especificamente sintonizado a solicitações emergenciais e de pronta resposta (SANDES, 2013: 27)*

Sandes, em seus estudos sobre o uso legal da força dos policiais militares do Estado do Mato Grosso, relata outro grande desafio na formação policial: o de diminuir a distância, muitas vezes existente, entre o conhecimento e a atitude dos policiais quando estão em atividade.

*Do ponto de vista pedagógico, a relação dos conteúdos nas disciplinas deixaram espaços abertos quanto a operacionalização da prática profissional, uma distância entre o conhecimento e a atitude, contraste percebido nos discursos policiais relacionados ao que aprenderam no bacharelado e suas práticas correspondentes (SANDES, 2008: 93)*

O mesmo autor, após relatar em sua obra o depoimento de um policial entrevistado, assevera que realmente identificou em sua pesquisa a existência de um distanciamento entre a teoria aprendida na escola e a prática do serviço diário do policial.

*Este depoimento singular evidencia que existe um distanciamento entre a teoria aprendida na escola e a prática do serviço diário, talvez por falta de experiência significativa sobre os conteúdos trabalhados que, após a formação, cada um aprende por si só e isso é muito arriscado para a vida do policial e de terceiros. O que indica que, após o período de formação, nas ações práticas, o egresso é lançado à própria sorte de acertar ou errar (SANDES, 2008: 95).*

Este aparente distanciamento pode ser uma das causas do surgimento do currículo oculto relatado por alguns autores. Este surgimento seria catalizador da

valorização excessiva da experiência profissional em detrimento do currículo oficial do curso de formação. Dos Santos, ao citar Albuquerque, registra em seu artigo esta constatação:

*No processo de socialização do policial, no caso de várias academias da Polícia Militar, ao lado do currículo oficial, vigora um currículo oculto que apequena o valor da educação formal e sobrevaloriza a experiência profissional (ALBUQUERQUE, 1999; ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001: 214-236 citado em DOS SANTOS, 2014:14)*

O mesmo autor, ao analisar os dados de pesquisas elaboradas pelo Ministério da Justiça em 2005 que compilou informações sobre 24 Academias de Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar (Instituições de Formação Policial e de Bombeiros Militares), distribuídas em 17 unidades da federação, e demais pesquisas levadas a cabo em anos subsequentes, concluiu identificando três principais áreas de interesse teórico nas formações policiais do Brasil: Ciências Jurídicas; Tecnologias Policiais e Emergências (Dos Santos, 2014, : 15-16).

Dos Santos, ainda alerta para a supervalorização da área de interesse das ciências jurídicas na formação policial e anuncia alguns pormenores da formação policial no país.

*As modalidades atuais de formação policial ressentem-se de problemas estruturais das organizações policiais brasileiras, em especial, da fragmentação dos serviços operacionais, da supervalorização da cultura jurídica, da orientação pelo direito positivo, de uma metodologia baseada na enumeração desproporcional de conteúdos, com uma metodologia de avaliação basicamente memorialista (SÁ, 2002; BALIEIRO, 2003 citado em DOS SANTOS, 2014: 16)*

A bem da verdade, o direito é um tema acessório importante para o operador de segurança pública, o que é discutível neste aspecto é o foco exagerado nas ciências jurídicas em algumas formações policiais em detrimento de temas mais específicos e voltados para a multidisciplinariedade e interdisciplinariedade que representa as ciências policiais. O problema da descontextualização é agravado, considerando que o Direito apresentado nas formações policiais, via de regra, não é voltado para as necessidades dos policiais nas suas atividades diárias, tendo uma abordagem muito mais voltada para quem é operador do direito, o que não é o caso dos policiais. Dos Santos, aborda esse tema ao lecionar:

*A formação dos policiais tem-se ressentido, por um lado, da insuficiência do ensino do Direito aplicado ao ofício de policial, porque a formação que muitas vezes delegados e oficiais tem recebido em cursos jurídicos foi orientado pelo Direito Positivo e Dogmático, restrito a tecnicidades do Direito.*

*(...)*

*Em síntese, é importante que na formação policial haja conteúdos das Ciências Jurídicas – Direito Constitucional, Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direitos Humanos, Justiça Restaurativa -, mas é importante que haja uma incorporação vinculada aos objetivos do serviço policial (DOS SANTOS, 2014: 26)*

Ainda segundo Dos Santos, a delimitação da identidade profissional do policial é construída com base nos seguintes aspectos: é um profissional com múltiplas aptidões; flexibilidade; capaz de tomar decisões em situação de emergência, exercendo seu poder discricionário com inteligência e sensibilidade frente à situação social ao qual está exposto (Dos Santos, 2014: 22). As conclusões do autor relacionadas com a identidade profissional, parecem coincidir, em certa medida, com as competências técnicas e comportamentais que aparecerem na pesquisa do Ministério da Justiça (BRASIL, 2012). Itens identificados na pesquisa como, por exemplo: “agir com responsabilidade” e “controle emocional”, corroboram com as conclusões do autor quanto a identidade profissional, já que a responsabilidade na ação e o controle emocional, ao nosso ver, influencia a capacidade de tomada de decisão em situação de emergência, citada pelo autor.

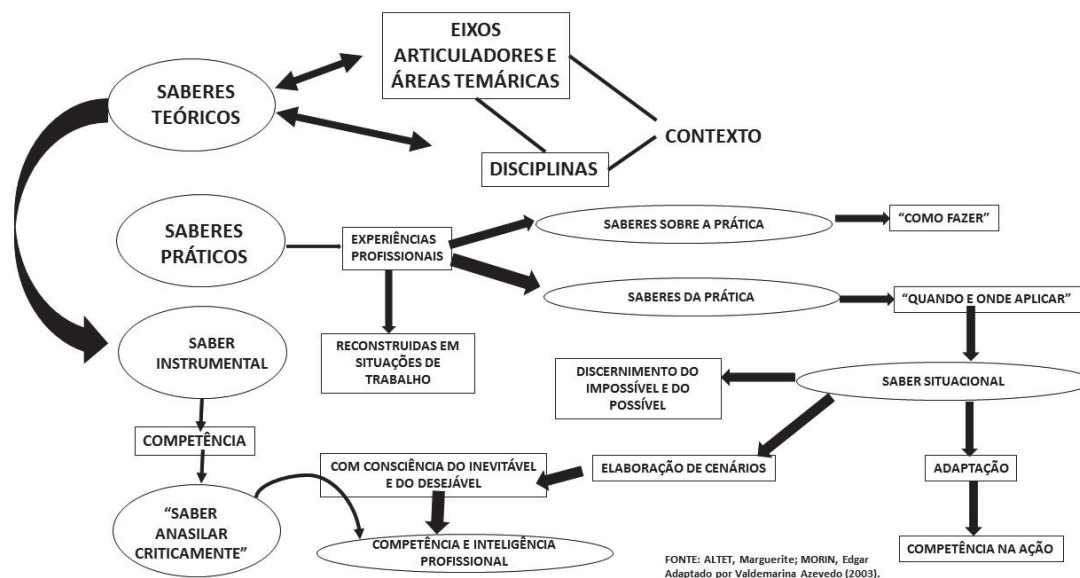
Dos Santos afirma ser importante a valorização da formação formal, sem perder a necessária sensibilidade para uma formação cultural, ao relatar que:

*Não há qualificação e capacitação sem educação; não há educação que possa depender exclusivamente de elementos adquiridos antes e fora das instituições (DOS SANTOS, 2014: 22).*

O grande desafio do educador que está desenvolvendo um programa de formação profissional é combater a desconexão entre o programa de formação e as necessidades práticas do profissional na sua atividade futura. Para o operador de segurança pública, um profissional com tantas variáveis influenciadoras de suas atividades e formação, é essencial conseguir articular os saberes, as habilidades, os hábitos, as atitudes e os esquemas de ação; este conjunto integrado é a fonte geradora da competência buscada na formação. A professora Valdemarina criou um esquema

representativa desta integração, que consta na Matriz Curricular Nacional, já citada (CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 36).

Figura 1 - Esquema de integração entre os saberes presentes na construção da competência e da inteligência profissional



Fonte: CORDEIRO e GIMENEZ (2014: 36).

Cordeiro e Gimenez relatam em artigo que as orientações da professora Valdemarina contemplavam as seguintes reflexões sobre o tema formação policial, que constam na Matriz Curricular Nacional:

*Segundo a professora Valdemarina, os saberes teóricos contidos nas áreas temáticas, inseridos em contexto mais amplo nas diferentes disciplinas e na cultura de segurança pública, são indissociáveis dos saberes práticos, que são originados das experiências cotidianas da profissão e adquiridos e reconstruídos em situações de trabalho, dos quais podemos distinguir “os saberes da prática” (produto das ações que tiveram êxito e o saber “quando” e “onde” os saberes podem ser aplicados).*

*Este saber prático aponta para o “saber situacional”, pois articula os diferentes saberes na ação, gerando práticas profissionais que se desenvolvem no decorrer de experiências, o que permite ao profissional adaptar-se às situações e alcançar a competência na ação. Este “saber situacional” permite a seleção de instrumentos e ferramentas para agir no âmbito do cenário onde os saberes práticos estão presentes, possibilitando, assim, o desenvolvimento da competência “saber analisar criticamente”.*

*Segundo Valdemarina, “a articulação entre os saberes, as habilidades, os hábitos, as atitudes e os esquemas de ação geram competência” (Brasil, 2003). Centrada no desenvolvimento de competências, a metodologia da MCN trazia, ainda, a necessidade de adoção de uma prática pedagógica que considerasse: a mobilização da aprendizagem, a desconstrução/reconstrução*

*do conhecimento e a avaliação da própria produção pelo discente a partir da reflexão sobre a ação (CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 36-37).*

A constante preocupação dos gestores com a formação policial fez o Ministério da Justiça elaborar a MCN em 2003, e no ano de 2008, realizar uma revisão do documento por meio de pesquisadores e profissionais docentes da área. O resultado do trabalho revisional foi apresentado no II Encontro de Áreas Educativas para Segurança Pública, organizado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, no ano de 2009. O autor deste texto foi convidado para participar do evento por atuar, já naquela época, como docente da segurança pública, além de ser naquele momento, gestor de uma Secretaria Municipal de Segurança Pública que possuía uma unidade de formação para guardas municipais. O grupo de trabalho, no citado encontro, apresentou os resultados e reflexões tiradas da revisão. Estes resultados, e o constante sentimento de aprimoramento da matriz que contaminou os gestores, foram muito bem apresentados pelas autoras Cordeiro e Gimenez:

*As reflexões sobre a prática pedagógica, principalmente o incentivo para a utilização de metodologias e técnicas centradas no ensino ativo, fizeram com que a Senasp investisse em ações para a capacitação dos professores. Sendo assim, além do curso de Formação de Formadores, na modalidade a distância, a Senasp lançou a Trilha do Educador – um referencial para que os estados pudessem organizar, na modalidade presencial, ações formativas para docentes pautadas na MCN.*

*Paralelo a essas invoações, a Senasp implantou a Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública – Renaesp, trazendo parcerias com universidades e centros de formação no Brasil e no âmbito do Mercosul. Os resultados dessas parcerias demonstraram a necessidade de promover mais uma vez modificações na MCN (CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 38).*

As conclusões destes trabalhos e demais documentos produzidos pelo Ministério da Justiça foram catalizadores da consciência de uma necessária modernização na abordagem da formação policial no Brasil. O próprio relatório do estudo Profissiográfico e mapeamento de competências, documento já abordado neste trabalho, serviu de fonte de inspiração para mudanças na formação do policial brasileiro. CORDEIRO e GIMENEZ testemunham e asseveram, a influência que os citados trabalhos tiveram no processo de mudança:

*A esses resultados foram somadas também as orientações contidas no relatório parcial do Programa de Construção de Padrões de Qualidade (PCPQ), realizado em 2010, que reúne informações sobre Centros de Formação dos profissionais da Área de Segurança Pública, localizados nos estado-sede da Copa e os dados do relatório da Análise Profissiográfico e Mapeamento de Competências da Polícia Civil, Polícia Militar e Corpos de Bombeiros realizada pela Senasp, por meio de consultoria especializada, no*

*período de 2009 a 2010, com agentes e praças das referidas instituições (CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 39).*

Na visão das supracitadas autoras, os resultados das pesquisas e a produção dos relatórios conclusivos serviram de inspiração para a propositura de uma nova versão da Matriz Curricular Nacional dos operadores de segurança pública, evolução essa que contemplasse pontos considerados essenciais como: a necessidade de tomar como base competências profissionais, identificadas por fruto do estudo Profissiográfico, nas suas dimensões do conhecimento: cognitivo, operativo e atitudinal (CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 40).

Cordeiro e Gimenez relatam que os três grandes grupos de competências são definidos na MCN como:

*Competências cognitivas: são competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da investigação e da organização do conhecimento. Elas habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, posicionar-se, comunicar-se e estar consciente de suas ações;*  
*Competências operativas: são as competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente;*  
*Competências atitudinais: são competências que visam estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais: conscientização de sua pessoa e da interação com o grupo; capacidade de conviver em diferentes ambientes: familiar, profissional e social. (Brasil, 2012) (CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 40).*

No desafio da formação policial as instituições de ensino profissional, e seus diversos integrantes, devem buscar proporcionar aos seus alunos as condições para que estes consigam adquirir as competências necessárias para a sua profissão. Conhecer as dimensões das competências que forma catalogadas na MCN é importante para facilitar a escolha das estratégias de aprendizagem que serão utilizadas a fim de alcançar os objetivos traçados para a boa formação do policial.

O tema do profissionalismo dos policiais constantemente entra na pauta das discursões sobre a formação destes profissionais. A este respeito Poncioni, afirma em seu artigo:

*Neste cenário, um dos temas que passa a fazer parte do debate público é a necessidade de incrementar o profissionalismo da polícia como um recurso para capacitá-la para o desempenho mais eficiente, mais responsável e mais efetivo na condução da ordem e da segurança pública na sociedade brasileira contemporânea (PONCIANI, 2014: 48)*

Ainda segundo Poncioni, a educação deve servir como ferramenta para a construção do profissionalismo entre os policiais:

*É importante sinalizar que, no curso da história da polícia no mundo ocidental contemporâneo, há um movimento para o desenvolvimento do profissionalismo da polícia, que coloca a educação como uma importante ferramenta capaz de elevar a polícia a um padrão de excelência para desempenhar as funções inerentes ao seu mandato numa sociedade democrática (PONCIONI, 2014: 49).*

A autora, ao criticar o modelo de formação policial que define como “modelo policial profissional tradicional”, identificando-o com aquele que apresenta princípios militares e legalistas para a consecução do mister policial, aproveita para citar o que considerou como modelos de novo profissionalismo policial que claramente tendem ao afastamento da formação tradicional (Poncioni, 2014: 49).

*O modelo de prontidão militar mostra-se como aquele capaz, por excelência, de controlar o crime de maneira supostamente mais eficiente pela polícia. Somente na história recente, ocorre uma inflexão, com uma clara tendência ao abandono do ideal desse modelo profissional em favor de um tipo novo de profissionalismo, que enfatiza o serviço público, a discricionariedade do policial informado por alto nível de educação e treinamento, e a busca de uma relação mais estrita entre a polícia e a comunidade. São exemplos deste tipo de profissionalismo, o modelo de “serviço” e o modelo de “polícia comunitária”, entre outros (PONCIONI, 2014: 49).*

Segundo Poncioni (2014: 54), a união de características de dois modelos policiais: o burocrático-militar e o de aplicação da lei (*law enforcement*) são as raízes do que chamou de “modelo policial profissional”. Para a autora, a necessidade de uma autonomia de ação inerente a realização da atividade policial, onde o policial precisa tomar decisões rápidas e de forma muitas vezes instantâneas e individuais, é tolhida pela estrutura burocrática da polícia, que tende a minimizar ao máximo as possibilidades de utilização do poder discricionário do policial sem se reportar a uma autorização superior.

*Assim, um dos dilemas colocados por esse modelo profissional consiste, justamente, no conflito entre o uso da discricionariedade policial para o atendimento a uma situação particular, e as demandas e pressões da burocracia policial para subordinar o trabalho policial às regras projetadas para manter a unidade da organização policial. O conflito apontado retrata o dualismo do trabalho policial entre os contatos diretos, que se dão com o público na prática policial cotidiana, e a disciplina do policial de acordo com a sua condição de representante da burocracia governamental (PONCIONI, 2014: 57).*

Nossa visão é de que apesar da forte característica militar-burocrática existente nas polícias militares, oriundas de doutrinas típico do militarismo das Forças Militares Regulares – Marinha, Exército e Aeronáutica, a evolução das policiais militares brasileiras criaram um modelo que diríamos, conseguiu, em certa medida, contemplar na prática a autonomia do policial na tomada de decisão na rua com o controle da supervisão de superiores. Pela experiência empírica do autor com a atividade policial, e na participação de operações em conjunto com policiais militares, é possível afirmar que na prática dificilmente uma guarnição (unidade policial) em patrulhamento ao se deparar com uma ocorrência irá reportar aos seus superiores para definir como deverá atuar, excetuando caso mais complexos que precisem de reforço policial para o atendimento, o que efetivamente não é a regra da atividade de patrulhamento de rua.

Neste sentido, Khader, Min *et al* apresentam em artigo sobre a lideranças e formação na polícia de Singapura, comenta sobre o poder discricionário de ação, e a diferença entre militares e policiais e suas autonomias nas atividades.

*Policiamento se afastou do tradicional, abordagem de tomada de decisão e controle, avançando para o policiamento comunitário e policiamento voltado para o problema (Howard, Hesser, Halstead, n.d.). Por exemplo, mesmo o menos graduado policial, normalmente atuam em pares ou individualmente, e são autorizados pela lei para agir com um considerável nível de discricionariedade, e agindo assim, demonstram uma mudança de independência de atitude e autoridade moral, demonstrando liderança individual. Em comparação, o soldado militar normalmente age sobre um comando que é dado. Se a situação o exige, o policial age primeiro e depois informa o seu comando (KHADER, MIN et al, 2013: 15).*

Esta flexibilização de cadeia de comando decisório, ao que parece, é fruto de uma consciência coletiva dos policiais mais experientes. Surge então, o entendimento de que o policial, por atuar na linha de frente das relações interpessoais da sociedade, está sujeito a todas as variáveis comportamentais humanas neste universo, tornando-se impossível manualizar, em procedimentos padrão, todas as formas de proceder diante de um atendimento policial. E que a legitimidade da ação nesses casos, passa muito mais por um controle cultural da forma de agir do que por manuais pré-estruturados fazendo a utilização do chamado “bom senso”, nestas ocorrências imprevisíveis, essencial para a atividade em campo. Neste aspecto, é que aflora a importância da experiência policial para atuação, já que, a priori, os policiais novos, em tese, possuem dificuldade em mensurar até onde sua ação pode ser considerada aceitável. Obviamente, que estamos

tratando aqui de ações não consideradas como manifestamente ilegais, porque essas, mesmo o policial novato, sabe distinguir.

Corroborando, em parte, com nossa visão a própria autora descreve:

*Precisamente porque o trabalho policial não se compõe apenas da estrita execução da lei, mas também, requer o manejo de inúmeras e diversas situações com as quais o policial se defronta, as políticas e os procedimentos não podem descrever todas as situações possíveis que o policial encontra e, por conseguinte, é impossível desenvolver regras e procedimentos para descrever a ação que ele desempenhará em um encontro com o seu público usuário, deixando, invariavelmente, o policial apenas com o seu bom senso para o guiar (PONCIONI, 2014: 57)*

A mesma autora, em outro artigo, ao tratar da formação profissional dos policiais militares do Estado do Rio de Janeiro, releva a preocupação com a desconexão entre o conhecimento adquirido pelo policial no curso de formação e a exigências de habilidades e competências específicas ao qual o policial é submetido quando inicia suas atividades na rua. Fator esse que, ao que parece, fomenta o sentimento de esquecer os ensinamentos teóricos da formação inicial, supostamente desconexos com a realidade da atividade policial, e a adotar de uma postura de aprender a ser policial na prática da atividade. Ou seja, ao nosso ver, a pior das decisões. Dificilmente ocorrerá uma atuação policial perfeita na vida real que não tenha lastro teórico robusto baseando as decisões que são tomadas em momentos de pressão intensa como na atividade policial. Esquecer os saberes teóricos e valer-se exclusivamente de saberes práticos é perigoso em qualquer profissão e principalmente em uma que lida com vidas como é o caso do policial.

*No que diz respeito, especificamente, à formação profissional do policial, pode-se apontar uma primeira importante consequência resultante do modelo profissional em foco – o descompasso entre o conhecimento adquirido para o desempenho do trabalho policial nos bancos das academias e a realidade na qual se realiza o trabalho cotidiano da polícia. De um lado, dentro da organização, principalmente no período de treinamento, transmite-se a ideia do trabalho policial baseado essencialmente no controle do crime e no cumprimento da lei, com ênfase na importância de sua adesão às regras e procedimentos da organização para o controle do crime nos limites da lei. Além disso, neste contexto, ele experimenta uma enorme restrição com relação à tomada de decisão nas atividades concernentes ao dia-a-dia da organização. De outro, fora da organização, ele se defronta com uma grande diversidade de situações com relação às quais tem de tomar constantemente decisões que não estão necessariamente de acordo com as diretrizes, procedimentos, ordens gerais, ou mesmo com os processos formais da legalidade, mas têm por objetivo fundamentalmente a aplicação eficiente de certas leis e regras para a manutenção da ordem, muito mais do que o respeito integral à legalidade ou às regras estabelecidas pela organização.*

*Deste modo, a formação e treinamento profissional fornecidos nas academias de polícia, quase sempre atados rigorosamente aos aspectos normativo-legais do trabalho, acabam sendo simplistas e irrealis, levando o indivíduo a descartar o que foi ensinado na academia nesta fase de socialização (PONCIANI, 2005:592).*

A constatação desta prática perigosa de abandono dos saberes teóricos em prol da exclusividade da prática, e a dificuldade dos cursos de formação em abranger todo o espectro de habilidades e competências que serão necessárias para a atividade policial, é novamente realçado por Ponciani, em outro artigo, quando revela:

*Evidencia-se, portanto, a dificuldade dos cursos de formação profissional em abranger a amplitude das atribuições da polícia relacionada à realidade complexa e contingente do trabalho policial para a manutenção da ordem, prevenção e repressão do crime na sociedade contemporânea. Deste modo, porque o trabalho policial não consiste apenas no desenvolvimento de atividades relacionadas à estrita aplicação da lei, mas também se constitui de atividades diversas relacionadas à manutenção da ordem, executadas na maioria das vezes em condições instáveis, e exigindo o uso da discricão, a formação e no treinamento profissional fornecidos no interior da organização policial, quase sempre atados rigorosamente aos aspectos normativos-legais do trabalho, acabam sendo simplistas e irrealis. Em consequência, quando os policiais iniciam a sua prática profissional, uma das primeiras coisas que apreendem é descartar o que foi ensinado na academia (PONCIANI, 2014: 59).*

Com a modernização da visão das polícias e de seu papel na sociedade, surgem a ideia do “policiamento comunitário” e do “policiamento orientado para a solução do problema”. Ponciani, ao citar Skolnick e Bayley, apresenta as premissas fundamentais do modelo profissional policial comunitário:

*Para Skolnick e Bayley (2002, p.19) existem quatro premissas fundamentais neste tipo de modelo profissional policial: a) a organização da prevenção do crime tem como base a comunidade; b) a reorientação das atividades de patrulhamento para enfocar os serviços não emergenciais; c) o incremento da responsabilização das comunidades e da polícia local; e d) a descentralização do comando policial*

*O “policiamento comunitário” baseia-se, pois, em uma nova abordagem de relacionamento da polícia com a sociedade, segundo a qual o público em parceria com a organização policial, exerce um papel mais ativo e coordenado na obtenção da segurança, a fim de que se possam identificar as causas e as soluções de problemas relacionados à ordem e à segurança pública na área onde esse serviço é prestado. Ou seja, o público é concebido como um coprodutor da segurança e da ordem, juntamente com a polícia. Outra abordagem alternativa ao modelo profissional tradicional foi denominada “policiamento orientado para a solução do problema”. Nesta abordagem a pesquisa e a análise são enfatizadas, bem como a prevenção da criminalidade e no envolvimento de organizações públicas e privadas na redução dos problemas da comunidade. (PONCIANI, 2014: 61).*

No seu estudo sobre a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, Ponciani descreve um forte viés jurídico na formação de oficiais da polícia e uma grande diferença de foco entre a formação das praças (soldados, cabos e sargentos), basicamente voltada para ações de execução, e dos oficiais com nítida visão de planejamento das ações policiais.

*O exame dos currículos dos cursos de formação profissional da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) – oficiais e praças – mostra, primeiramente, que a formação profissional básica dos policiais militares, guarda uma profunda variação no que se refere aos conteúdos programáticos e à carga horária entre si, mantendo diferenças substanciais na concepção e no preparo dos indivíduos para exercerem a função policial, com nítida distinção entre aquele que é preparado para o planejamento e aquele que é preparado para execução.*

*Ambos os cursos conferem ao futuro policial – oficial e praça – um perfil eminentemente dirigido para o policiamento geral ostensivo, com ênfase na preparação física do policial, sugerindo, assim uma concepção de controle do crime, na qual são exigidos força física e virilidade, em detrimento de outra noção, que enfoca a administração de conflitos e o relacionamento direto com o cidadão.*

*Chama a atenção, ainda, a predominância da formação jurídica encontrada, particularmente, no currículo do Curso de Formação de Oficiais Militares, denotando uma noção da atividade policial, que privilegia, de maneira acentuada, o uso da lei criminal para o controle do crime, omitindo, em boa parte, a aplicação de conhecimentos e qualificação requeridos para a administração das variadas situações de cunho criminológico ou não, que demandam sistematicamente a intervenção policial (Ponciani, 2014: 65-66)*

No tocante à observação da autora quanto a correlação entre a ênfase na preparação física do policial, comum na formação de todo policial, e a uma possível predisposição para uma concepção voltada para o controle do crime discordamos desta visão. Para nós, o que aparenta ocorrer na totalidade dos cursos de formação de policiais ao exigirem atividades físicas dos alunos está muito mais ligado a uma preparação física para uma atividade desgastante de policiamento que o egresso irá exercer do que com um suposta virilidade e força física necessária para o controle do crime.

A atividade de policiamento é reconhecidamente uma atividade que exige muito fisicamente, e ao que parece, as atividades físicas no curso tem o condão de preparar o aluno para a tarefa que exercerá na rua. O desgaste físico da atividade policial é reconhecido inclusive no Código Brasileiro de Ocupações – CBO (2012), conforme leciona Sandes:

*Ainda de acordo com o código de ocupações, os policiais trabalham em corporações da polícia militar, como estatutários, atuam de forma individual ou em equipe com supervisão permanente, o ambiente de trabalho pode ser fechado, a céu aberto ou em veículos. O horário pode ser diurno, noturno ou em rodízio de turnos. Permanecem, durante longos períodos, em posições*

*desconfortáveis, trabalham sob pressão, o que pode leva-los a situações de estresse. Correm o risco de perder a vida em sua rotina de trabalho (SANDES, 2013: 28).*

Um importante ângulo, que foi apresentado por Ponciani, é a aparente uniformidade existente na formação dos policiais brasileiros, no tocante a pouca diferença no conteúdo simbólico do que é considerado o “fazer polícia”, ou melhor explicando, o “ser policial”. Indicações apontam que mesmo com modelos e currículos de formação bem diversificados o produto final “policial” é relativamente parecido, onde é possível identificar nos egressos uma forte assimilação da cultura policial visando o combate ao crime (Ponciani, 2014: 68).

A bem da verdade, normalmente, o jovem que é atraído pela profissão policial de forma vocacionada, é naturalmente voltado para o enfrentamento do “mal”, ou seja, termina por ser um integrante da sociedade que vislumbra de alguma forma combater o crime no seu ambiente.

Outra importante variável que entendemos como essencial na construção desta visível uniformidade de conteúdo simbólico do policial que é egresso nas diferentes escolas de formação policial brasileiras diz respeito da gestão escolar que é praticada nas respectivas unidades de formação policial.

Apesar de existirem no Brasil 27 (vinte e sete) Polícias Militares, sendo cada uma delas ligadas as estruturas do Poder Executivo dos Estados membros da Federação Brasileira, nós podemos afirmar que uma aparente uniformização no modelo de gestão e na forma de gerenciar a Unidade de Ensino Policial produz uma “fórmula” de formação policial homogênea. A gestão escolar nestas instituições definitivamente tem poucas variações de condução e gerenciamento escolar.

As instituições de ensino das polícias militares brasileiras, ao que parece, apresentam uma tendência de gerir o ambiente escolar com características dos modelos de gestão escolar formais do tipo burocráticos racionais e sistêmicos, com alguns aspectos do modelo de gestão cultural.

Conforme já discorremos no primeiro capítulo deste trabalho, o modelo burocrático racional, muito bem analisado por Estêvão em sua obra (1998), é um dos mais presentes modelos entre as instituições escolares, e não seria diferente nas unidades de formação policial, com suas bases calçadas no modelo weberiano tem o condão de realçar a previsibilidade comportamental de seus atores e a normatizações dos comportamentos aceitáveis pela instituição. Suas regras são impessoais e as

decisões, pela própria estrutura hierarquizada da polícia, forçosamente são centralizadas. Estas estruturas, em tese, são avessas a mudanças o que coincide com o forte formalismo legal e procedimental que regulam as instituições militares em geral.

A característica de modelo sistêmico, apresentado por Bush (2011), pode ser sentido nas instituições de ensino policial militar do Brasil na medida em que identificamos o foco da unicidade e integridade da organização acima dos aspectos individuais. O modelo separa o que considera “interna corporis” e o que está enquadrado como meio externo, que não pertencente a instituição. As ações reprováveis de um policial “envergonham” toda a instituição policial. É desta forma que a corporação policial procura se blindar de possíveis “ataques” externos. A premissa norteadora é que a instituição é maior que o indivíduo e precisa ser preservada.

Diríamos ainda que a característica aparente nas instituições de ensino policial tem os contornos de um modelo sistêmico mais ameno que poderíamos definir como sendo “semi-aberto”, tendo em vista que fazem a separação do mundo interno e o exterior, entretanto, também são influenciados por circunstâncias momentâneas externas, conforme assevera Kushner (2005: 70).

No tocante as peculiaridades do modelo Cultural, nós podemos afirmar que o forte culto as tradições históricas da instituição, sempre presente em frases de efeito nas salas de aula, ou nos pátios de formaturas, ou ainda, a existência das galerias de heróis e heroínas da polícia, espaços que normalmente ficam em algum local de honra das Academias de formação policial, são um poderoso ferramental de estímulo para que o aluno procure seguir as tradições institucionais forjadas pelos exemplos dos bons policiais.

Todas as polícias militares brasileiras possuem condecorações de honra ao mérito que, direta ou indiretamente, ajudam na formatação do policial modelo que deve ser perseguido pelo egresso. A busca pelo reconhecimento militar é guiada pela semelhança comportamental do policial com os feitos dos heróis e heroínas da instituição.

Estes aspectos de cunho cultural, ao que parece, transcendem as amarras das características dos modelos burocráticos racionais e sistêmico produzindo um caldo cultural que percorrer toda a formação inicial do policial e permanece latente em sua vida profissional e pessoal.

Uma abordagem interessante sobre a formação dos oficiais da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Sul, instituição policial denominada: Brigada Militar, foi

apresentada por Rudnicki em artigo que tratou das questões relacionadas modelo de formação do oficialato da instituição (Rudnicki, 2014).

O objeto de estudo de Rudnicki (2014) não é a formação de policiais que atuam diretamente na atividade de patrulhamento de rua, como o caso do estudo que apresentaremos mais à frente. Nas policiais militares, via de regra, cabe aos oficiais a fiscalização destas atividades de rua, e não, a execução direta da função, apesar de ocorrer situações onde esses indivíduos realizar a coordenação da ação ao mesmo tempo que realizam à executam com os subordinados. A própria legislação define o que seria a função do oficial. Neste sentido, conforme estatui o artigo 34 da Lei Federal Nº 6.880, de 09 de dezembro de 1980, cognominada Estatuto dos Militares, os oficiais militares são aqueles integrantes da instituição militar preparados, ao longo da carreira, para exercer as funções de comando, de chefia e de direção nas suas instituições (Brasil, 1980). Apesar de não tratar da formação de policiais de graduação mais baixas (os executores) as observações não deixam de enriquecer nosso texto na medida que apresenta a visão de formação dos oficiais da polícia militar do extremo sul de uma país continental como o Brasil.

Os princípios básicos do processo pedagógico da Brigada Militar são definidos em lei, o que demonstra, em nossa visão, um controle legal que termina por dificultar possíveis mudanças na visão da formação da instituição. Modificações necessariamente precisam passar por processos legislativos, que muitas vezes, por serem demorados e burocráticos, pode tornam inviável alguma evolução.

Segundo Rudnicki, a lei estadual regula o processo pedagógico e remete ainda a legislação federal de educação do Brasil:

*Em outubro de 2005, a Lei Estadual n. 12.349 regulou aspectos concernentes ao ensino da Brigada Militar (revogando o decreto n. 19.931 de 1969). O art. 4º define como sendo princípios básicos do processo pedagógico na Brigada:*

*I - Integração à educação nacional; II – valorização profissional e seleção pelo mérito; III – formação aperfeiçoamento e qualificação continuada e progressiva; IV- avaliação integral, contínua e cumulativa; V- pluralismo pedagógico; VI- aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência; VII- cientificidade da atividade de polícia ostensiva e de bombeiro; VIII- integração permanente com a sociedade; IX- preservação das tradições nacionais, regionais e policiais militares; X- educação integral; XI- internalização dos valores policiais militares.*

*Para tanto, prevê que o ensino policial militar e o ensino médio realizar-se-á com obediência à Lei de Organização Básica da Corporação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Sistema Estadual de Ensino, e garante a instituição do Colégio Tiradentes.*

*Art. 7º - A Brigada Militar, de forma adicional às modalidades policiais militares propriamente ditas, manterá o ensino de nível médio, preparatório à carreira policial militar, por intermédio do Centro de Ensino Médio e de unidades de ensino próprias, na forma da legislação pertinente, ressalvadas suas peculiaridades (RUDNICKI, 2014: 88-89).*

O debate sobre a suposta, excessiva militarização da formação de policiais no Brasil, de tempos em tempos vem à tona entre os integrantes das instituições de formação policial e os estudiosos do tema. Normalmente, os professores que são policiais militares firmam posição a favor da manutenção do militarismo e professores civis, via de regra, apoiam a flexibilização do modelo militarizado.

Rudnicki, em seu trabalho, apresenta a visão de um dos seus entrevistados militares, defendendo a militarização por considerarem necessária para a formação, a fim de garantir policiais capazes de enfrentar adversidade e perigos no cumprimento da missão que terão que desempenhar na vida profissional. Segundo relatos apresentados pelo autor a característica militarista da formação viabiliza forjar policiais corajosos, disciplinados e capazes de tomar decisões difíceis sob forte pressão emocional (Rudnicki, 2014: 93-94).

*Se o Exército aparece com o interventor, algo ruim, a ideia de militarização surge como realidade positiva, desejável. A missão de enfrentar “marginais fortemente armados”, estar disposto à possibilidade de receber disparos, implica desafios e, avalia o Major 1:*

*Na “(...) história de todas as tropas militares do mundo, que se preparam (apenas com treinamentos), aproximaram o trabalho de uma realidade, não conseguiram obter resultados. É muito complicado numa atividade policial tu dizeres que eles estão bem preparados” (Major 1).*

*Assim, para garantir um preparo capaz de fazer o soldado enfrentar desafios, testes psicológicos mostram-se insuficientes. Definir quais pessoas que vão entrar em pânico ou não, se dará “branco” ou cumprirão a tarefa, é desafio enorme à formação militar objetiva.*

*Para ir para o campo de batalha, é muito difícil tu preparar alguém. Dizer assim: “Hoje vocês estão aqui na sala de aula”. Eu tenho dez policiais, vão ser futuros policiais, mas só vão sobreviver, daqui, cinco ou quatro. “Nós vamos preparar vocês para a morte”. Não existe, mas na atividade militar é que encontramos as questões mais voltadas para questões de combate mesmo. Eu vou te dizer, não existe no mundo, isso talvez as pessoas não saibam, colocar como eu estou te colocando, com certeza não existe no mundo preparação policial que prepare a pessoa para a morte (Major 1)*

*Logo, há convicção entre os oficiais de que a militarização é necessária e garantidora de uma polícia melhor, menos corrupta. O Coronel da Reserva 1 (presidente da AsofBM<sup>6</sup>) reclama da confusão, ressaltando que as características militares existem dentro da corporação para que se tenha uma autofiscalização mais adequada, mais eficiente, e não “para exercer militarismo lá para a população”.*

---

<sup>6</sup> Associação de Oficiais da Brigada Militar.

*O Coronel da Reserva 1 retoma a importância de distinção entre as polícias militares e os exércitos. Este será tão mais eficiente quanto mais pessoas matar, preparado que é para “provocar baixas no inimigo”. E a polícia demonstra eficiência quanto mais gente salvar, mais patrimônio proteger (RUDNICKI, 2014: 93-94).*

Verificamos que o debate do militarismo na formação, segundo o relato apresentado acima, é positivo para os policiais e deve ser exercitado internamente e não quando se está no atendimento ao público na atividade policial.

Ao que parece, a pressão do militarismo na formação visa substituir o estresse sofrido pelo policial nas suas atividades diárias. Seria uma forma de testar o limite do controle do policial durante a formação. Atuar em situações de alto risco, como no caso dos policiais de rua, exige um equilíbrio psicológico capaz de afastar o medo e realizar as ações medindo as consequências de seus atos.

A premissa seria no sentido de que a pressão da formação militarizada seria capaz de criar a habilidade de tomar decisões difíceis sob forte pressão psicológica. E para isso existe um jargão entre os militares e policiais: “Treinamento difícil, combate fácil”, retratando esse sentimento de uma formação que contemple situações difíceis capazes de simular as pressões das atividades de patrulhamento nas ruas.

Segundo Gadeceau, a maioria de nossas decisões são intuitivas. O processo de tomada de decisão segue uma sequência lógica que passa pela emoção, pensamento/análise e reação física ao fato. O estresse atua significativamente quanto estamos tomando decisões com curtos momentos para a definição do ato. E este é essencialmente o mundo do policial na rua, ter contato com o fato e tomar decisões instantâneas (Gadeceau, 2010: 30).

O autor leciona que existem três formas de se gerir situações estressantes. A primeira bem pragmática, com a identificação do problema, formatação dos objetivos, definir a melhor saída e executá-la; a segunda forma é tentar balancear a vida difícil do estresse com momentos de lazer que amenizem a situação, seria a escolha de um estilo de vida tranquilo e saudável; a terceira é voltada para o controle das emoções, onde procuramos mudar os fatos pela forma que encaramos o problema posto. O próprio autor admite que essa via não é fácil de se executar e tem influências da cultura na resposta das emoções humanas (Gadeceau, 2010: 31).

As decisões mais acertadas nas ações profissionais são aquelas que tomamos com a reflexão e afastando a emoção, a bem da verdade, em ações policiais raramente a

reflexão é completamente possível, e o controle da emoção, normalmente vem com a experiência de vida profissional.

Neste sentido é que o autor define como vestibular a necessidade de se incluir dimensões emocionais no treinamento dos policiais (Gadeceau, 2010: 31). O condão desta inclusão é proporcionar ao aluno policial, pelo menos em exercício, o contato com a necessidade de controlar suas emoções para que na hora da ação real consiga agir da forma mais controlada possível.

Rudnicki apresenta como característica das instituições policiais, um suposto pouco apreço ao conhecimento e a formação intelectual, e traz em seu artigo, um depoimento confirmando que na Brigada Militar isso seria uma prática comum.

*Nunca se cultuou nas instituições policiais uma formação intelectual de seus servidores voltada à reflexão sobre a sociedade e ao papel da polícia no âmbito da segurança, à institucionalização de uma polícia que atue com base na estatística criminal, na apropriação do conhecimento fornecido pela criminologia, psicologia forense e outras. Há quem radicalize e diga que nem mesmo os oficiais se preocuparam com isso:*

*Todos oficiais diziam que a Brigada tinha de ter capacitação, mas nenhum na prática fazia, não era valorizado. (...). Não tem policial intelectual, ainda hoje a intelectualidade não é privilegiada, antes, quem era intelectual, era excluído do processo, afastado dos processos de promoções (Coronel da Reserva 2) (RUDNICKI, 2014: 101).*

Felizmente a realidade apresentada acima, nos dias atuais, é bem mais animadora, algumas instituições de formação policiais estão sendo transformadas em Instituições de Ensino Superior, fator que ajuda na difusão do conhecimento científica da polícia e valoriza o conhecimento entre os policiais. Como exemplo desta transformação, podemos citar a Instituição de Formação da Polícia Militar do Estado de São Paulo que possui o curso de Bacharelado em Ciências Policiais de Segurança e Ordem Pública, ou mesmo, o Centro de Ensino da Polícia Militar do Distrito Federal que possui o Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública do Instituto Superior de Ciências Policiais. Estas iniciativas, citadas aqui pontualmente, são demonstrações inequívocas da importância que a formação tem sido tratada no âmbito das polícias militares brasileiras.

Outra situação sintomática da evolução das formações policiais pode ser medida pela proliferação de temas com a análise criminal nos currículos de formação, matéria que o autor deste trabalho teve a oportunidade de lecionar para vários policiais militares do país. A disciplina tem o condão de ensinar os policiais como produzir conhecimento específico, a fim de subsidiar as decisões estratégicas, táticas e operacionais das

instituições. A preocupação de preparar policiais capazes de produzir conhecimento com método científico para tomada de decisão, por si só, já demonstra a mudança de comportamento favorecendo a valorização da intelectualidade no meio policial.

O aparente antagonismo existente entre os saberes teóricos e os saberes práticos é uma percepção relativamente comum entre os policiais, entretanto, ao nosso ver, esta posição perde força quando o policial passa a considerar que a soma dos dois saberes é o ideal para a atividade policial. Só o conhecimento teórico, isoladamente, não é base segura para tomada de decisões nas atividades policiais, mas este fato não torna a teoria algo ilegítimo e desnecessário. Como se diz popularmente entre policiais: “Cabelos brancos contam muito nas horas do aperto”, ou seja, a experiência policial é considerada um trunfo importante na profissão, mas não uma fonte única de sapiência. Em entrevistas apresentadas por RUDNICKI, policiais corroboram com essas premissas:

*Os oficiais entrevistados valorizam o apreendido na Academia, que deve ser re-assimilado ao cotidiano de trabalho. Continua o Capitão 3:*

*Na minha formação como oficial tivemos excelentes instrutores, um currículo bem completo na Academia. Mas a gente só consegue assimilar de fato quando vai atuar. Vai fazer uma analogia entre a teoria e a aplicabilidade na prática e vai sedimentar esse conhecimento. Só o conhecimento teórico, hoje, talvez eu não soubesse que providências adotar, só por minha formação na Academia, mas como estás constantemente vivenciando na prática.*

*Tais posições são ratificadas pelo Capitão 2:*

*A Academia deu parte dos fundamentos e a outra parte a gente adquiriu com os oficiais mais antigos, nas abordagens feitas sobre os assuntos, os ensinamentos feitos por eles, com o convívio com os praças mais antigos, com a tua avaliação sobre a situação. Então, de todas essas influências aí, tu fazes um mix e busca uma solução, um resultado para uma nova situação, um problema que surgiu, que não foi visto na Academia, que não teve oportunidade. A coisa é, a atividade é muito dinâmica, então exige um aprendizado fora dos padrões acadêmicos brasileiros (Capitão 2) (RUDNICKI, 2014: 117).*

A formação dos oficiais da Brigada Militar, no passado, era realizada tendo os seus alunos o nível médio de ensino como condição para o ingresso no curso de formação. Atualmente os que ingressam no curso precisam ser bacharéis em Direito, dificultando desta forma a forja doutrinária mais focada para o afastamento do pensamento crítico. Sem dúvida que a exigência tem pontos positivos, contudo, o nosso entendimento é no sentido de que o nível superior seja sim exigido para todos os policiais, entretanto, melhor seria se o requisito contemplasse a multidisciplinariedade e não uma exigência única da formação em direito como ocorre com oficiais da Brigada (RUDNICKI, 2014: 123).

A natureza da atividade multiespectral dos policiais força a busca por uma preparação multi e interdisciplinar destes profissionais. Corroborando com esta afirmação, O’Keefe, relata que na sua visão o mais fascinante em atuar na formação policial está na premissa de sua constante evolução e de sua natureza interdisciplinar (O’Keefe, 2005: 56).

Rudnicki, afirma que o ensino da Brigada Militar acontece muito focado no modelo de escolas clássicas, onde o aluno deve se moldar aos objetivos da escola de formar um oficial de polícia generalista, capaz de atuar de forma satisfatória em qualquer ocorrência ao qual se deparar nas suas atividades, sempre primando pela hierarquia, disciplina e as normativas (Rudnicki, 2014, : 124). O autor ainda acrescenta:

*O ensino na APM<sup>7</sup> ainda acontece em consonância com o modelo de escolas clássicas, exigindo dos alunos a plena adaptação ao objetivo da escola, qual seja, o de formar um oficial da Polícia Militar generalista, pessoa qualificada para atuar em toda e qualquer ocorrência com a qual se depara, em defesa da lei, de acordo com a hierarquia, a disciplina e as normativas. O ensino ainda não prepara, não fornece habilidades; mas sim adentra, treina, mantém um padrão de disciplinarização voltada a formar um servidor que se encaixe na engrenagem, obediente e limitado: obediente à hierarquia e limitado pelas técnicas procedimentais estabelecidas em manuais e normas (RUDNICKI, 2014: 124).*

O autor entende que o processo de ensino-aprendizagem na Brigada Militar precisa ser modificado para garantir uma formação mais democrático fugindo das tradições de formações mais militarizadas.

*O processo de ensino-aprendizagem deve também respeitar tais princípios, ou seja, deve acontecer com fundamento na leitura, no estudo (da doutrina e de casos em que ela tenha sido aplicada), na simulação e na discussão dos exercícios realizados. Nesse contexto, tudo pode acontecer, inclusive as simulações, sem estresse, sem meses trancados no quartel, sem trotes e dias passados no campo sem alimentação ou comendo coelhos em exercícios de sobrevivência (RUDNICKI, 2014: 125)*

A reformulação dos modelos de formação nas polícias militares é defendido como uma condição necessária para a evolução da polícia mais cidadã que tenha relação proficua com a sociedade. Nesse sentido, Rudnicki defende:

*Para que se concretize um aumento do grau de abstração no pensamento dos profissionais dedicados à segurança pública, não se pode apenas propor uma captação de recrutas diversa da anterior. O processo de ensino-*

---

<sup>7</sup> Academia de Polícia Militar.

*aprendizagem necessita também ser diferente. A militarização do ensino, vinculada a modelos tradicionais nos quais o agente repete sem refletir, aprende a agir condicionado e é submetido a situações estressantes, deve ser substituído. Da mesma forma, é preciso ser abandonada a perspectiva simplificada de um mundo dual, em que se separam cidadãos e marginais, bons e maus, no qual à polícia cabe controlar os excluídos, os outsiders, os sujos, os párias, os desviantes.*

*A Brigada Militar está, no que tange aos requisitos para seleção dos alunos-oficiais da APM, na vanguarda das PMs brasileiras, tornando-se hoje referência. Entretanto, no cotidiano do ensino policial, verificado na Academia, continua sendo preservado um modelo tradicional que pauta as academias de todo país e pouco se transformou – mesmo após a Constituição de 1988 (RUDNICKI, 2014: 128).*

Como se vê, o autor apresenta sua preocupação com a continuação da formação excessivamente militarizada, o que supostamente afastaria uma formação mais humanista. Como ponto positiva, considera que a exigência do bacharelado em direito implantado na Brigada faz a instituição estar na vanguarda da formação policial no Brasil.

Nossa posição é que a exigência para o ingresso com nível superior é necessária para a melhoria das policiais brasileiras, entretanto, considerando que o policial que atua com o atendimento à população e o enfrentamento do crime e da criminalidade, tenha que ser Bacharel em Direito, reflete uma interpretação equivocada das reais funções dos policiais.

Falamos em enfrentamento ao crime. Mas o que é o crime? Crime nada mais é que um comportamento humano, é o fruto de relações desgastadas entre integrantes da sociedade. A dúvida que fica, é: Porque o Bacharel em Direito seria o mais apropriado para o ingresso na atividade policial, se ele terá que lidar com comportamentos e não realizar o enquadramento legal definitivo destes comportamentos.

No fluxo de Justiça Criminal o enquadramento legal do fato deve ficar na esfera do Poder Judiciário e não na fase policial, sob pena de transformarmos a polícia em um órgão cartorário e pouco efetivo. Talvez, este seja um dos grandes problemas estruturais da polícia brasileira.

O policial precisa descrever a dinâmica do fato que será enquadrado legalmente de forma definitiva só na sua fase própria da Justiça. Se queremos um policial atuando como polícia cidadã e focado na prevenção do crime, devemos formá-lo para interpretar, entender e decifrar mais facilmente o comportamento humano, e não, se preocupar exclusivamente em verificar onde esse comportamento se enquadra na lei penal. Obviamente que não estamos defendendo que o policial não tenha conhecimento

da lei, mesmo porque ele irá fazer a fiscalização de seu cumprimento. O que defendemos aqui é uma formação multidisciplinar em detrimento de uma formação exclusivamente da ciência do Direito para policiais. Neste diapasão, não vemos porque uma instituição que exige o bacharelado em Direito para o ingresso na academia de oficiais seja considerada vanguarda na formação policial do país. A Polícia Militar do Distrito Federal, ao que parece, entendeu essa visão multidisciplinar e exige dos seus policiais de menor graduação (soldados), e não só dos oficiais, o nível superior, em qualquer área de formação, para concorrer ao concurso de ingresso na formação inicial. Me parece que esta seria uma visão mais vanguardista que o exemplo da Brigada Militar.

A pesquisa do ensino policial releva em suas conclusões que surge uma nova fase nas polícias brasileiras, apontando que as instituições passaram, mesmo de forma pontual e ainda pequena, a estruturar cursos específicos de graduação tecnólogo ou bacharelados em ciências policiais, como nos casos da Polícia Militar de São Paulo e do Distrito Federal.

*Foi observado um percentual importante de Unidades de Ensino que ainda não foram certificadas pelo Ministério da Educação ou por Conselho Estadual de Educação. Entrementes, para a metade das unidades não há nenhum projeto de criação de curso de graduação tecnólogo (BRASIL, 2013: 60)*

Uma das primeiras preocupações dos produtores do documento oficial, mapeamento dos modelos de ensino policial, foi o de tentar apresentar a tensão existente entre o olhar do treinamento e a educação policial. Diferenciar o que se considera como educação policial e o que seria treinamento policial, é importante na medida que os gestores educacionais precisam ter em conta as diferenças para que possam viabilizar, no curso de formação que estiverem gerindo, uma abordagem que contemple as duas atividades necessárias para a preparação global do profissional de segurança pública.

*No Ensino Policial, existe uma tensão teórica-epistemológica entre Treinamento ou Educação. O objetivo do treinamento é ensinar um método específico de desempenhar uma tarefa ou responder a uma dada situação, com uma delimitada abrangência. O Treinamento é focado em como levar a cabo a tarefa em uma situação particular, orientado a objetivos precisos. Treinamento policial é um processo de aquisição de conhecimentos particulares ou habilidades necessárias ao trabalho policial, em períodos delimitados: o objetivo do treinamento é ensinar um método específico de desempenhar uma tarefa ou responder a uma dada situação, com uma delimitada abrangência.*

*A Educação envolve o aprendizado de conceitos gerais, termos, políticas, práticas e teorias. A Educação policial é um processo de transmitir e adquirir conhecimentos gerais ou específicos relacionados com a polícia, que leva à obtenção de um determinado grau. Normalmente, programas educacionais policiais se estendem ao longo de vários anos (BRASIL, 2013: 36).*

Haberfeld define educação policial e treinamento policial como sendo:

*A educação envolve a aprendizagem de conceitos, termos, políticas, práticas e teorias gerais.*

*(...)*

*O treinamento é focado em obter capacidade para realizar uma tarefa de forma eficaz para quando surgir uma situação particular que exija a ação. Treinamento é orientado por objetivos e de aprendizado experimental<sup>8</sup> (Haberfeld, 2013: 34-35).*

Na visão de O'Keefe, treinamento e educação são respectivamente:

*(...) O treinamento é geralmente associado com instrução prática, repetição e preparação para uma tarefa. Educação, por outro lado, é mais no nível conceitual e tradicionalmente associado com a preparação para uma profissão (O'KEEFE, 2005: 48).*

Ou seja, isto posto, podemos aferir que, enquanto o treinamento é voltado para criar habilidades de execução prática, a educação proporciona conhecimento para tomadas de decisões. Segundo a autora, o treinamento puro e isolado limita a tomada de decisão ao nível de procedimentos padrões predefinidos, além de diminuir a criatividade da ação, já a educação ao proporcionar uma visão holística dos temas ajuda na versatilidade do policial para o enfrentamento de situações adversas (Haberfeld, 2013: 36).

A mesma autora ainda cita a importância de contemplar na formação policial, além dos programas de treinamento, os programas de educação.

*Tanto o treinamento como a educação desempenham um papel importante na ação de segurança pública. Treinamento fornece policiais com instruções inequívocas sobre como realizar muitas das tarefas que lhes são exigidas a execução. Como resultado, os policiais treinados frequentemente respondem de forma mais consistente, usando técnicas comprovadas e mais automaticamente, mesmo sob condições de emergência. Educação em contraste, ajuda a preparar os policiais para resolver problemas de forma independente, bem como para se comunicar e interagir eficazmente com outros<sup>9</sup> (HABERFELD, 2013: 36).*

---

<sup>8</sup> Tradução livre do autor.

<sup>9</sup> Tradução livre do autor.

O Ministério da Justiça brasileiro considerou 06 (seis) tipos do que convencionou chamar de educação policial. E dividiu em dois grupos: sendo os tipos, Autoritário, Dogmática Jurídica e Militarizado, considerados o grupo da educação policial tradicional, e não condizente com os tempos atuais e a sociedade contemporânea. O segundo grupo seria composto pelos tipos: Profissional, Polícia Comunitária e Segurança Cidadã, esses focadas para uma relação mais amigável com a sociedade e ideias ditas como mais progressistas (Brasil, 2013).

Existe uma premissa que relata: quanto maior for o nível de escolaridade do policial, melhor será sua atuação profissional. O documento confirma a ideia ao afirmar que:

*A literatura especializada e a pesquisa de campo revelaram que há um reconhecimento de que o policial que tem o melhor nível de escolaridade pode ser considerado o melhor policial, desde que a estrutura curricular incorpore a inovação em ciência e tecnologia aplicadas ao ofício de polícia (BRASIL, 2013: 40)*

A afirmação é importante para nortear os gestores educacionais das instituições policiais no sentido de promover, quem sabe, uma mudança nas polícias militares brasileiras, a exemplo do que já fez a Polícia Militar do Distrito Federal, no sentido de elevar a exigência para o ingresso na cargo inicial (soldado) para a escolaridade de nível superior.

A pesquisa teve como objeto 55 (cinquenta e cinco) escolas de polícia, sendo divididas em 17 (dezessete) Academias de Oficiais da Polícia Militar, 17 (dezessete) Centros de Formação de Praças<sup>10</sup> da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros e 21 (vinte e uma) Academia da Polícia Civil.

Ressaltamos que a pesquisa teve no seu objeto de pesquisa instituições não militares (Academias de Polícia Civil); portanto, não poderemos fazer uma relação direta do mapeamento com o nosso objeto de estudo de caso. Os dados que apresentarem servirão de parâmetro para o enquadramento do nosso objeto no universo geral das formações policiais, que, no Brasil, não são exclusivamente de instituições militares.

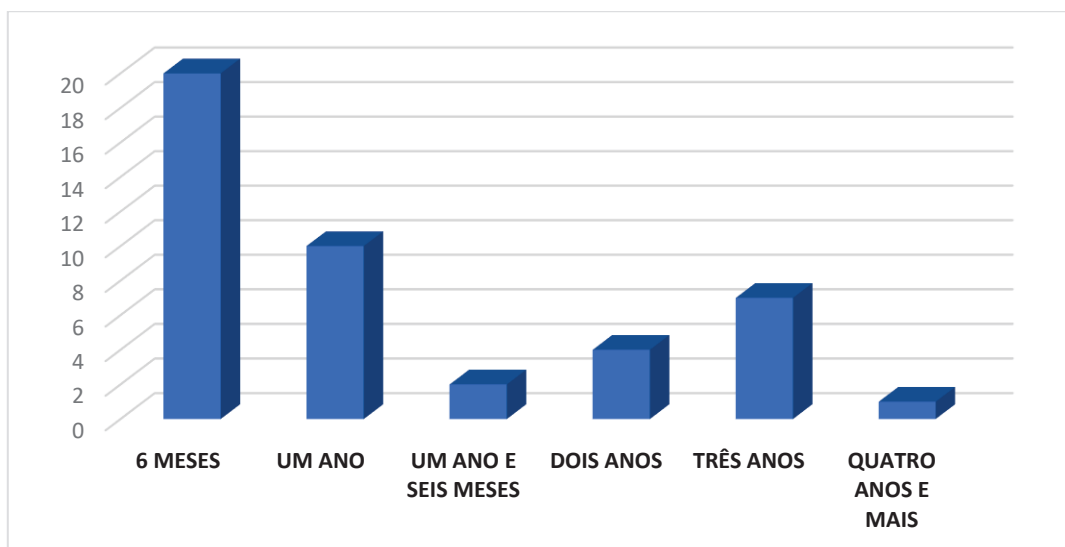
No tocante a duração dos cursos de formação policial a pesquisa apresentou os seguintes dados:

---

<sup>10</sup> Militares não pertencentes a categoria dos oficiais. São os soldados, cabos, sargentos e subtenentes.

*O tempo que o aluno deve permanecer na Unidade de Ensino para integralizar o total de horas (44 casos informados) em sua maioria é de 6 meses (20 casos), variando para um ano a um ano e seis meses (12 casos); a duração de dois anos aparece em 4 casos e a de três anos em 7 casos. O tempo de quatro anos já é uma exceção (apenas 1 caso) (Brasil, 2013: 45).*

Gráfico 1 - Tempo de permanência dos alunos na unidade de ensino



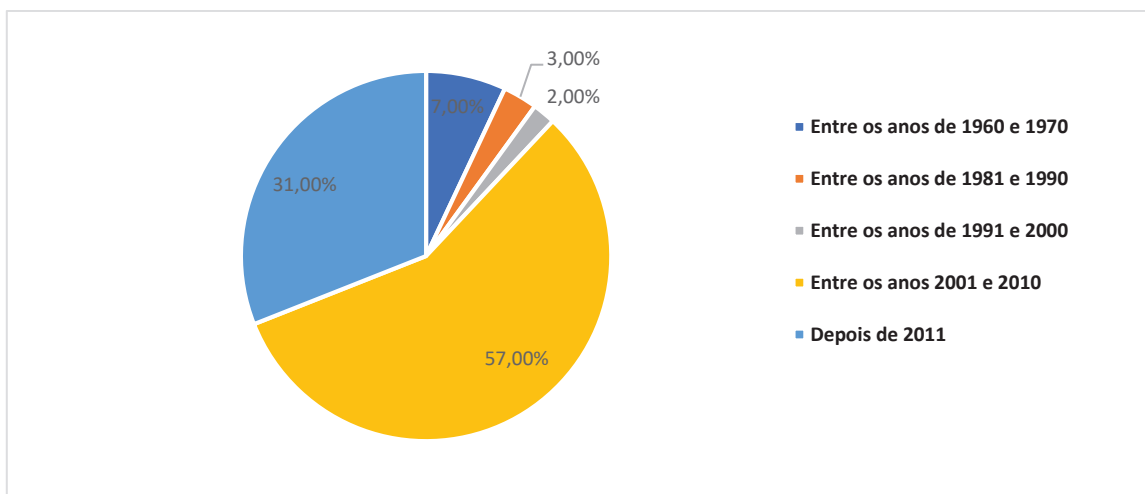
Fonte: (Brasil, 2013: 45)

Um dado interessante a ser considerado para verificar a evolução dos currículos de formação das polícias brasileiras foi apresentado na pesquisa, que identificou por períodos os momentos que as instituições realizaram a reformulação dos currículos que são adotados nas instituições de ensino policial.

O aspecto que chama atenção é que a maioria das instituições reformularam seus currículos entre os anos de 2001 e 2010. Ao que parece, o motivo seria para adaptar seus cursos com as diretrizes da Matriz Curricular Nacional que teve sua primeira versão lançada em 2003, com as versões seguintes em 2005 e 2008, para finalmente relançar o documento, já no ano 2014. Como se observa, a grande quantidade de modificações curriculares coincidem com o lançamento das diretrizes do Ministério da Justiça.

*O currículo que orienta a formação do recém-aprovado em concurso público foi formulado majoritariamente depois de 2001, cerca de 24 casos (apenas três o fizeram antes), sendo que um número expressivo foi reformulado depois de 2011 (13 casos). Ou seja, a grande maioria dos currículos (37) foi formulado a partir de 2001 (Brasil, 2013:46).*

Gráfico 2 - Ano de reformulação do currículo de orientação para formação dos recém-aprovados em concurso público

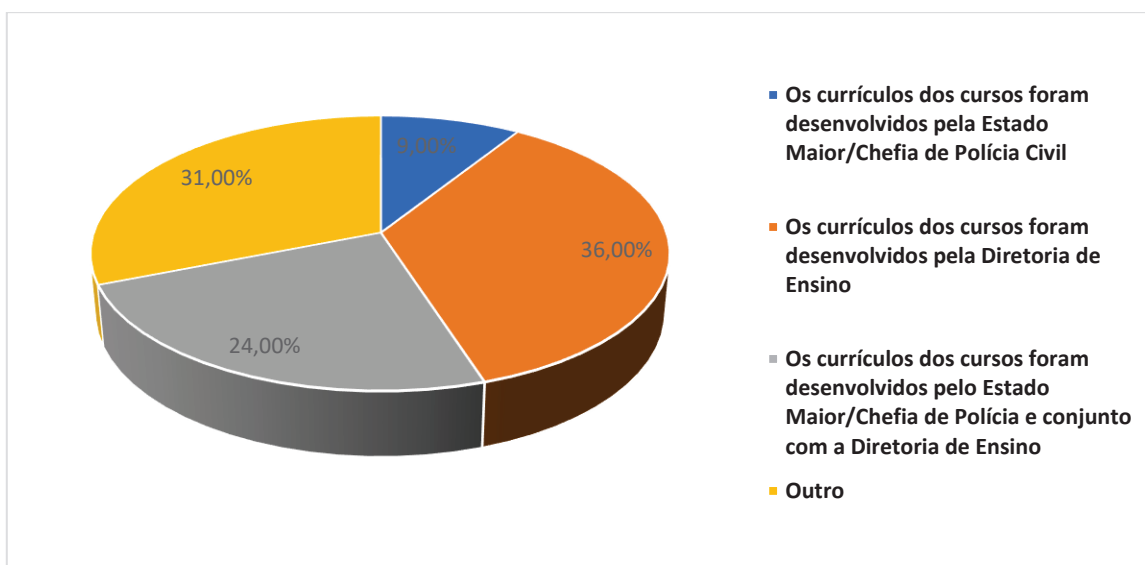


Fonte: (Brasil, 2013: 46)

A pesquisa também trouxe a luz a localidade onde esses currículos são pensados e elaborados, qual a instância de decisão que define e executa o processo de formulação curricular. O princípio de uma escola democrática necessariamente faz temas relevantes como este serem debatidos e definidos na comunidade escolar com ampla participação dos docentes, discentes e corpo administrativo da instituição de ensino. Ao que parece, a pesquisa revela um cunho mais burocrático racional, com a maioria das decisões sobre currículo sendo tomadas nas instâncias superiores das diretorias de ensino ou no Comando maior das instituições policiais. Neste ponto, ao nosso ver, as polícias brasileiras precisam evoluir para uma construção curricular mais democrática e participativa, inclusive com a integração das Universidades no debate, a exemplo das polícias de outros países.

*A maior parte foi desenvolvida pela Diretoria de Ensino (15) ou em conjunto com o Estado Maior/Chefia de Polícia em conjunto com a Diretoria de Ensino (10) (BRASIL, 2013: 47).*

Gráfico 3 - Formas de definição dos currículos de formação para os recém-ingressos

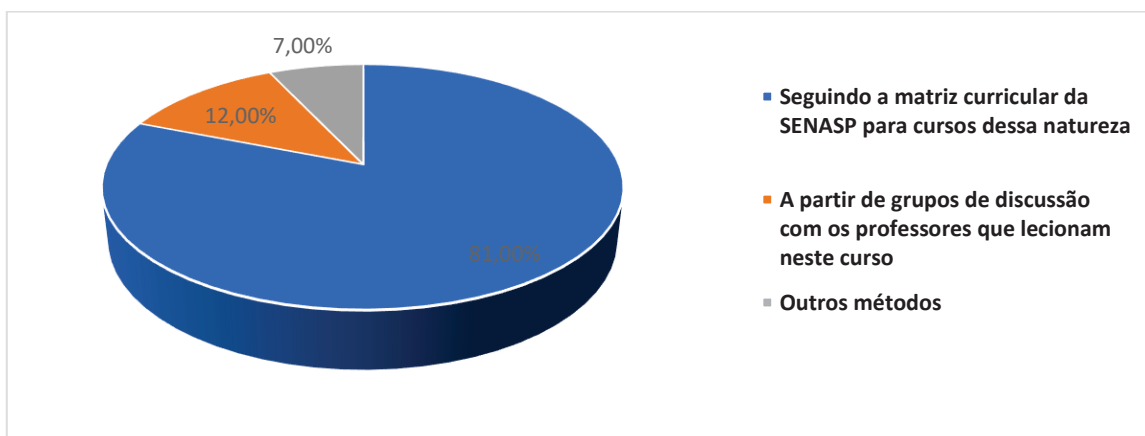


Fonte: (Brasil, 2013: 47)

As instituições de ensino policial normalmente seguem as orientações da Matriz Curricular Nacional da SENASP, até porque o enquadramento na matriz conta como ponto positivo para os estados que apresentam propostas de convênio para captação de recursos financeiros, junto ao Ministério da Justiça, para investimentos nas suas instituições policiais. A pesquisa apresentou dados que comprovam essa adoção maciça da matriz na maioria dos estados da federação.

*A esmagadora maioria seguiu a Matriz Curricular da SENASP para cursos dessa natureza (81%), mas houve alguns casos (7%) em que foi realizada uma discussão com os professores que lecionam no curso (Brasil, 2013: 47).*

Gráfico 4 - Fontes consultadas para elaboração dos currículos de formação

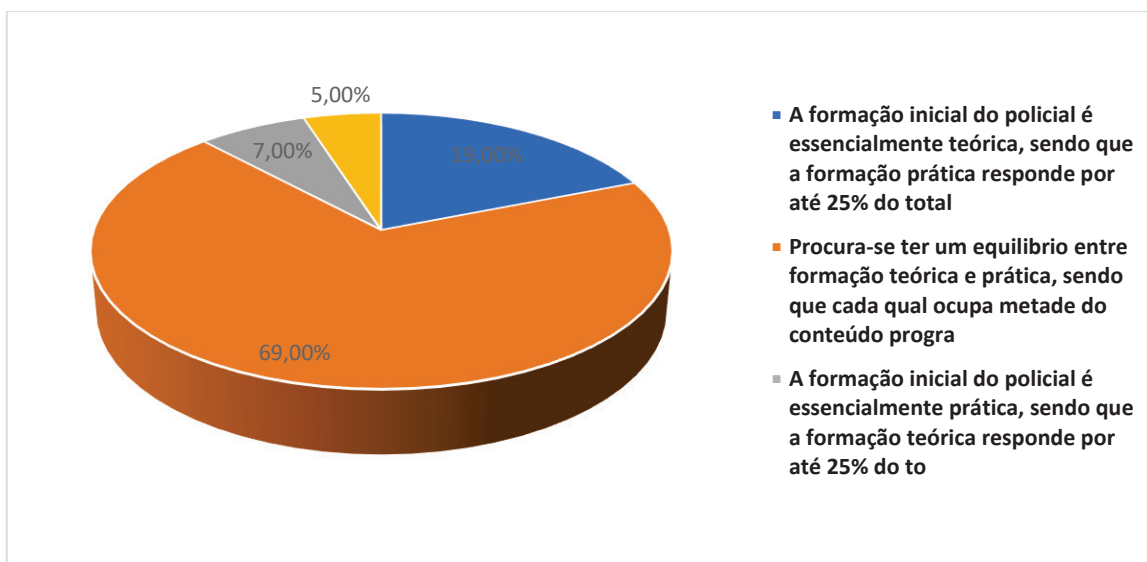


Fonte: (Brasil, 2013: 47)

A constante preocupação com o equilíbrio entre as disciplinas consideradas teóricas e aquelas de cunho prático, ao que parece, refletem o sentimento da aparente, e nem sempre real, desconexão da teoria com a prática nas formações policiais. A pesquisa procurou medir o equilíbrio destes diferentes modelos de disciplinas nos cursos de formação das instituições policiais, e apresentou os seguintes resultados:

*Considerando o balanço entre disciplinas de cunho “teórico” e disciplinas de cunho “prático” (entendidas enquanto tais aquelas que procuram executar ou simular a execução de atividades de policiamento e de bombeiros) é possível afirmar que em metade dos casos procura-se ter um equilíbrio entre formação teórica e prática (29 casos, ou seja, 50,9%), enquanto que em 8 casos (14%) a formação inicial do policial é essencialmente teórica. A formação prática responde por até 25% do total e a formação inicial como apenas prática é minoritária (3 casos) (BRASIL, 2013: 48).*

Gráfico 5 - Balanço entre disciplina de cunho teórico e prático



Fonte: (BRASIL, 2013: 48)

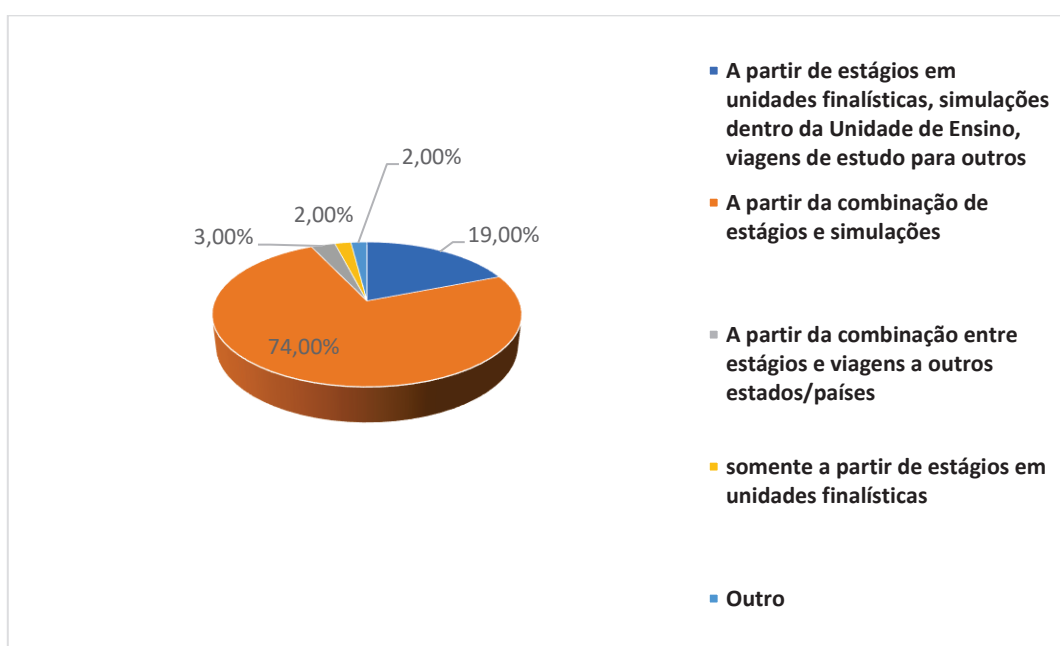
Observa-se nos dados apresentados que o mais comum nas instituições é procurar um equilíbrio entre as duas tipologias. A busca pelo equilíbrio, pode ser ligado, em tese, a tentativa de fugir de uma possível disjunção entre a teoria e prática nas formações policiais.

A pergunta que vem em seguida é: Como esse modelo de formação prática está sendo efetuado nas instituições? Quais métodos pedagógicos que estão sendo usados para afastar o tradicionalismo das aulas expositivas em sala? A pesquisa respondeu definido quatro principais blocos, que na verdade constituem-se em uma combinação, ou não, entre a utilização de simulações, realização de estágios em unidades

operacionais<sup>11</sup> e viagens de estudo. Lembramos ao leitor que a pesquisa englobou também as unidades de ensino das polícias civis que possuem características diferentes das unidades de ensino militar e não são objeto direto de nossos estudos neste trabalho. Os dados apresentados a este respeito revelam o seguinte:

*Considerando a formação prática do curso obrigatório de acesso à carreira, a grande maioria está estruturada em torno de estágios e simulações (74%), ou estágios em unidades finalísticas, com simulações dentro da Unidade de Ensino e viagens de estudo para outros estados ou países (19%) (BRASIL, 2013: 48)*

Gráfico 6 - Estrutura da formação prática do curso de acesso à carreira



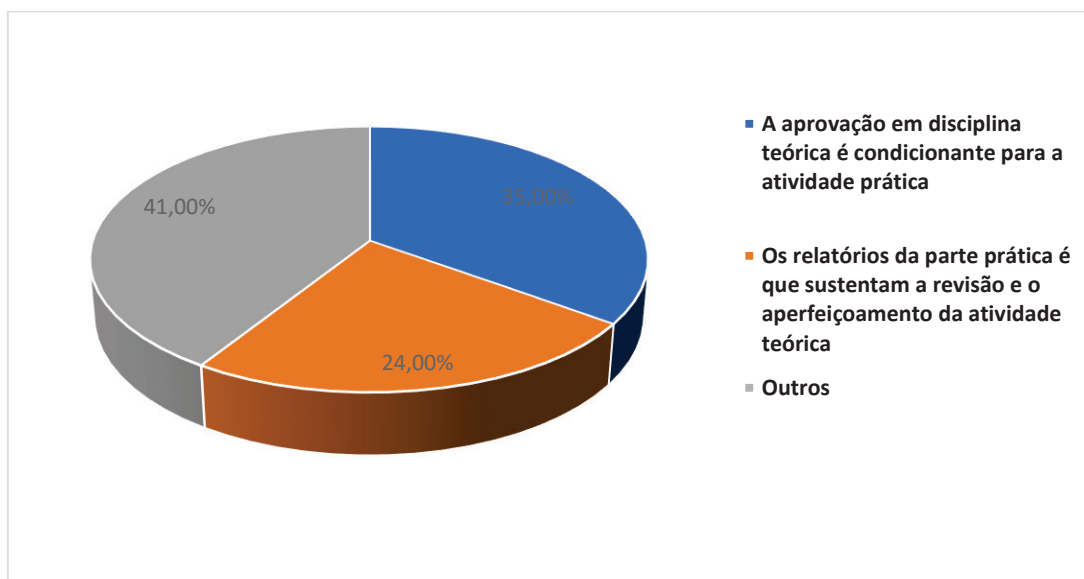
Fonte: (Brasil, 2013: 48)

A pesquisa procurou ainda mensurar até que medida os cursos de formação realizam a prática condicionada a teoria. Se a atividade prática é complementar as aulas teóricas. Neste sentido os dados revelaram o seguinte:

*A pergunta sobre a relação entre a parte teórica e a parte prática foi pouco respondida, mas em 6 casos (35%) a aprovação em disciplina teórica é condicionante para a atividade prática, em 4 casos (24%) os relatórios da parte prática sustentam a revisão da atividade teórica, e a opção “outros” foi respondida em 7 casos (41%) (BRASIL, 2013: 50).*

<sup>11</sup> Unidade de Polícia (Quartel da Polícia Militar ou Delegacia de Polícia) que realizam a atividade fim da instituição, ou seja, efetivamente atua com policiamento ostensivo em suas diversas modalidades, ou no caso das Delegacias atua na repressão de crimes por meio das atividades investigativas e de polícia judiciária.

Gráfico 7 - Interligação entre as partes teóricas e práticas



Fonte: (BRASIL, 2013: 51)

Ao nosso olhar, a interligação entre disciplinas teóricas e as práticas na formação policial é essencial e imprescindível. Atividades práticas que possuem um alto grau de risco, como por exemplo, o caso das disciplinas “armamento e tiro” e “abordagem de suspeitos”, que são tipificadas com de cunho prático, precisam deste elo obrigatório. O mais seguro nestes casos é realizar uma introdução teórica bem planejada para dar sustentação as atividades práticas que irão ser desenvolvidas. Estes são grandes exemplos da necessidade desta ligação, até mesmo da condicionante de pré-requisito necessário de uma etapa teórica para a realização da fase prática no processo de aprendizagem.

Após a abordagem de algumas perspectivas relacionadas a formação policial no Brasil, passaremos no próximo item a realizar considerações sobre a formação policial em outros países, no intuito, de construir uma visão mais abrangente do tema para o leitor.

### 3.2 Formação Policial no mundo.

Existe uma preocupação em todas as sociedades contemporâneas de possibilitar o surgimento de uma polícia mais focada para a prestação de serviço à comunidade, procurando afastar a visão do policial como um mero agente repressor do Estado, construindo assim, o desejado servidor de uma sociedade.

Balestreri, retrata a importância do policial para sociedade quando apresenta o que chamou de “visibilidade moral” do operador de segurança pública, influenciando os rumos da comunidade que atua. O autor leciona:

*Curiosamente, um significativo número de policiais não consegue perceber com clareza a enorme importância que têm para a sociedade, talvez por carência de uma reflexão mais profunda sobre essa peculiaridade do impacto emocional de seu agir sobre os cidadãos. No entanto, é justamente aí que reside a maior força pedagógica da polícia e a grande chave para a redescoberta de seu valor e para o resgate de sua auto-estima. É essa mesma “visibilidade moral” da polícia o mais forte argumento para convencê-la de sua “responsabilidade paternal” (ainda que não paternalista) sobre a comunidade, Zelar pela ordem pública é, assim, acima de tudo, dar exemplo de conduta fortemente baseada em princípios (BALESTRERI, 2003: 30).*

Um profissional que é reconhecido, mesmo que algumas vezes não se reconheça como tal, como importante exemplo para uma sociedade, terá, em tese, um olhar mais atento para a qualidade de sua formação. Neste sentido, é que a formação policial toma dimensões e proporções maiores nas agendas dos gestores públicos. Preparar o policial de forma considerada adequada aos princípios da sociedade passa a ser um desafio importante que deve ser buscado pelos gestores institucionais.

Professor Kushner, importante estudioso da formação policial, traz luz um dilema que é a volatilidade, e as ondas de influência, que as formações policiais sofrem no mundo a fora. Em tempos de estabilidade social o treinamento policial é baseado em conteúdo e orientações mais profissionais, sem muita margem para opiniões externas de leigos no tema policial, no entanto, em tempos de tensão social com instabilidades, como nas ações de desordem violentas de rua que ocorreram no Brasil em 2013, o treinamento policial passa a ser influenciado pelo contexto momentâneo e termina por modificar o norteamento dos cursos de formação policial (Kushner, 2005: 70). O autor ainda acrescenta:

*O resultado disto é que a tensão surge entre o foco no conteúdo (atualmente mais comumente expresso por competências) e o contexto (normalmente enquadrado em termos de princípios e filosofia). Aspectos dessa tensão são úteis, uma vez que a "conversa" entre os dois pode acomodar cada um deles e levar a soluções criativas e integradoras. A tensão, no entanto, revela uma distinção mais profunda entre os dois quando eles se aplicam à formação, momento onde, a atenção é focada no conteúdo / desempenho da formação policial, tendendo a se posicionar como um serviço prestado às culturas operacionais. Competências são, enfim, derivadas de observações de desempenhos preexistentes. O treinamento tende a ser visto como um mecanismo para a reprodução do que é considerado uma cultura*

*operacional bem-sucedida – sucesso na medida que não provoca controvérsia onde o contexto social está estável*<sup>12</sup>. (KUSHNER, 2005: 70)

Ou seja, ao que parece, a busca pela boa formação profissional do policial passa realmente pela procura em alcançar as competências consideradas essenciais para a realização da atividade, entretanto, os parâmetros de que definem os moldes da formação são diretamente influenciados pelas conjunturas momentâneas da sociedade.

Kushner, revela que em determinados momentos da Inglaterra, o treinamento assume um contexto evolutivo institucional servindo de fonte para o surgimento de novos valores e norteando inovações nas policiais. No ano de 1986, ocorreu naquele país o “*Stage II Review of Police Probationer Training*” (II Revisão do treinamento de policiais novatos), o trabalho iniciou um processo de reforma dos procedimentos de treinamento evoluindo estes para processos de aprendizagem, onde se levava em consideração o fato de que a formação é a fonte de mudança cultural para o policiamento. O autor revela, que muito destas mudanças foram catalisadas por duas situações pontuais, mas intimamente ligadas: ocorrências de eventos de desordem pública em Brixton, no ano de 1981, além da forte pressão exercida pelo relatório do Lord Scarman, sobre os casos de desordem pública que ocorreram na época. No relatório existiram recomendações diretas para mudar a forma de treinamento da polícia, no intuito de buscar uma relação mais próxima e amigável entre a polícia e a comunidade. O relatório considerava que o distanciamento entre a polícia e a comunidade tinha sido um grande estímulo para a deflagração das ações de desordem nas ruas de cidades do Reino Unido (Kushner, 2005: 71).

A sensação de urgência por mudanças de comportamento dos policiais, alertado por Scarman, e aumentado pela onda de protestos violentos nas ruas, fez surgir uma inovação no treinamento e currículo de formação dos policiais. As inovações propostas em decorrência das situações da época, seguiam o raciocínio de que policiais aprendem melhor a realizar seu mister de policiamento quando submetidos a programas que contemplem, por meio de observação direta e crítica, ações práticas. Segundo Kushner, este modelo durou cerca de 7 anos até ser abandonado pelas instituições policiais (Kushner, 2005: 71).

No Brasil, este tipo de influência na formação policial, também não é incomum: no ano de 2013, quando ocorreram várias ações de desordem pública organizados por

---

<sup>12</sup> Tradução livre do autor.

militantes de grupos de “Black blocs”<sup>13</sup>, os treinamentos policiais da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, um dos estados onde a capital foi mais violentamente atingida pelas ações dos grupos, apresentou modificações pontuais. Naquele momento, a Polícia carioca buscou parcerias de treinamentos com a Agência Americana FBI e as polícias municipais de Los Angeles e Chicago<sup>14</sup> para realizar adaptações as suas ações de enfrentamento as ações de desordem pública nas ruas.

Na verdade, ao que parece, quando tratamos de treinamento profissional, em qualquer de suas esferas ou profissões, revisitaremos sempre o desafio de unir a teoria com a prática. No caso específico das polícias, Kushner leciona sobre a importância de se manter viva a ligação do conteúdo com o contexto para a formação dos policiais.

*No final das contas, precisamos combinar ambos em uma relação dinâmica. Competências para efetuar o policiamento, por exemplo, faz pouco sentido sem um entendimento do contexto onde este policiamento será aplicado<sup>15</sup> (KUSHNER, 2005: 71).*

Na busca pelo profissional de excelência o domínio das competências é essencial para a formação do bom profissional; entretanto, as qualidades individuais são essenciais no processo de busca da excelência plena. Muitas destas qualidades podem ser confundidas, ou enquadradas equivocadamente como competências, o que termina por confundir um pouco a compreensão do tema. Qualidades não são fáceis de testar e avaliar; são, em outras palavras, a junção da competência e do fator real; só podendo ser demonstrada em situações *in concreto*, no calor da ação real e no exercício de julgamento de contextos da vida real (Kushner, 2005: 73).

Existe uma grande diferença entre atuar profissionalmente de forma “hábil” (utilizando habilidades adquiridas para atuar) e de forma “inteligente” (com conhecimento amplo); nesta perspectiva é que se diferencia o profissional competente do profissional de excelência (Kushner, 2005: 73).

Segundo Kushner, o conhecimento amplo é alcançado pelo profissional quando ele tem as competências necessárias para a atividade, aliadas as seguintes qualidades: pensamento independente; capacidade de discernimento e decisão; capacidade de

---

<sup>13</sup> Grupos de mascarados, de orientação política simpatizante do anarquismo, que atuam vestidos de preto para participar de manifestações de rua de forma violenta com ações de desordem pública e depredação de patrimônio público e privado.

<sup>14</sup> Reportagem da Agência Brasileira de Notícias, disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-05/tropa-de-choque-recebe-treinamento-do-fbi-para-conter-disturbio-em>, acesso em 05/12/2016.

<sup>15</sup> Tradução livre do autor.

análise de situação; desenvoltura em realizar julgamento pessoal; capacidade de processar e sintetizar diferentes tipos de conhecimento; compreensão de si mesmo e seus limites (Kushner, 2005: 73).

*Como qualidades pessoais, “competência + fatores” somente podem ser demonstrados em ação, ou através, do exercício de julgamento - eles não são facilmente suscetíveis a testes. Este, por si só, exige a integração do conhecimento e da ação, onde o desafio profissional, a sua prática subsequente e sua avaliação, são todos definidos no ambiente de prática. Isso retorna à definição dos problemas de treinamento para o local de trabalho e para longe da sala de aula e da Faculdade.*

*Esta integração do conhecimento e da ação, torna-se um aspecto chave de uma abordagem democrática da formação policial, uma vez que permite o acesso do cidadão a formação do policial, ao mesmo tempo que proporciona acesso direto ao cidadão pelo recruta que passa a ser capaz de desenvolver uma teoria responsiva do policiamento<sup>16</sup> (KUSHNER, 2005, : 73-74).*

A teoria responsiva do policiamento, relatada por Kushner (2005), é uma modalidade de policiamento que surge nos países democráticos, onde a polícia e suas atividades passam a ser vistas como instrumentos da própria manutenção do regime democrático.

Segundo Aitchison e Blaustein, a teoria responsiva do policiamento democrático, tem duas qualificações prioritárias:

*(...) está relacionada a forma de policiamento focada na equidade do policiamento e na capacidade de fornecer um nível mínimo de serviço e segurança. O princípio da equidade e da capacidade da polícia para fornecer um certo limite mínimo de segurança foram identificados na discussão do policiamento para a democracia e englobam os valores de prestação de serviços, eficiência e eficácia, destacados por Jones et al. (1996:191) E Marenin (1998:169)<sup>17</sup>. (AITCHISON e BLAUSTEIN, 2013: 500)*

Para Kushner (2005), a integração do conhecimento teórico com a prática da atividade profissional de forma a viabilizar o contato entre cidadão e policial em formação é uma forte ferramenta para transformar o processo de formação das polícias como algo democrático.

O mesmo autor, faz uma abordagem interessante do porquê a competência é mais utilizada para delinear a formação dos policiais. Na sua visão, as competências são

---

<sup>16</sup> Tradução livre do autor.

<sup>17</sup> Tradução livre do autor.

de mais fácil definição e se baseiam nas práticas profissionais, fator que simplifica o processo de norteamento da formação.

*Competências - embora possam, na sua concepção, ser concebidas em consulta com as partes interessadas - em seguida, estarão inteiramente sob o controle da profissão. Além disso, a abordagem de competência exige que as competências individuais reflitam componentes observáveis da ação profissional - são, nesse sentido, historicamente baseadas e derivadas de contextos que podem ou não coincidir com aqueles em que os recrutas policiais realmente encontram no trato com o cidadão. Na verdade, estes são os pontos fortes de uma abordagem de competência, elas podem ser previstas, e se baseiam nos valores e práticas comuns da profissão<sup>18</sup> (KUSHNER, 2005: 74).*

Elliott, Kushner et al. (2003), em estudo que realizaram efetuando uma revisão das exigências de aprendizagem para o treinamento de novos policiais no sistema de formação policial da Inglaterra e no País de Gales, relataram a preocupação de que modificações na formação de novos policiais deveriam abranger uma série de dimensões amplas, contemplando inclusive, a necessidade de ensinar ao novo policial quais são os seus poderes e limites, os procedimentos policiais e a legislação que dará amparo as suas atividades, entretanto, alertam que a formação não se limita a isto.

Ressaltam que para se realizar uma verdadeira inovação no processo de aprendizagem é necessário contemplar modificações em pontos como:

1. objetivos de aprendizagem que devem refletir um novo papel concebido para a polícia em uma democracia pluralista moderna;
2. na natureza dos processos de treinamento e aprendizagem, e
3. nas condições organizacionais que moldam o ambiente de aprendizagem.

Os autores definiram sete objetivos de aprendizagem para os novos policiais das polícias consideradas contemporâneas e os indicadores qualitativos que seriam capazes de medir o grau de aprendizagem do policial para cada um dos sete itens (ELLIOTT, John, KUSHNER, Saville, et al. 2003: 05-11). Sendo os objetivos definidos como:

1. *Compreender e envolver-se com a comunidade;*
2. *Aplicar a lei e seguir os procedimentos policiais;*
3. *Compreender à diversidade humana e social;*
4. *Posicionar-se no papel de policial integrante da organização policial;*
5. *Normas profissionais e conduta ética;*

---

<sup>18</sup> Tradução livre do autor.

6. *Aprendizagem para desenvolver e criar uma base para uma capacitação profissional continuada;*
7. *Qualidades de julgamento profissional e tomada de decisão (ELLIOTT e KUSHNER, et al. 2003: 03)<sup>19</sup>.*

Kushner, ao definir o trabalho realizado pela equipe, assevera que a intenção do grupo era a de captar quais as preferências da sociedade em relação ao tipo de policiamento que desejam. E revela que o documento foi na verdade uma reflexão sobre o que a sociedade espera de uma força policial moderna (Kushner, 2005: 78). E segue definindo o documento como sendo:

*O que um policial precisa saber, ser capaz e disposto a fazer para realizar um policiamento efetivo no Século 21 (KUSHNER, 2005: 78).*

No tocante a estratégias que devem ser adotadas pelos atores do processo de formação policial no Reino Unido, em 1999, o *British Police Training Center*, enumerou 13 (treze) estratégias a serem seguidas pelos formadores de policiais:

1. *Utilização de unidades flexíveis de aprendizagem, ligadas as outras unidades e objetivos de aprendizagem;*
2. *Quando o foco de aprendizagem for direto, o material precisa ser voltado para as necessidades de aprendizagem do aluno;*
3. *Para motivar os alunos, os temas mais importantes podem ser apresentados de imediato, sem necessidade de seguir uma sequência introdutória do manual utilizado na disciplina;*
4. *Ensinar realizando uma tarefa é mais apropriado para formação de adultos do que simplesmente preparando o aluno para ser capaz de atuar;*
5. *Identificar padrões de aprendizagem dos alunos e aplicar estes padrões;*
6. *Fomentar a participação do aluno do processo de aprendizagem;*
7. *Encorajar os alunos a relatarem suas experiências pessoais e utiliza-las no processo de aprendizagem de todos;*
8. *Utilização do método de aprendizagem por tentativa e erro;*
9. *Realizar o processo de explanação de conteúdo do simples para os mais complexos;*
10. *Realçar a importância do entender e não decorar a matéria;*
11. *Utilizar demonstrações;*
12. *Iniciar apresentando casos concretos para depois passar a casos gerais;*
13. *Fomentar que o aluno mantenha o processo de aprendizado mesmo fora da sala de aula <sup>20</sup>(HABERFELD, 2013: 118-119).*

Segundo Haberfeld, a polícia britânica, e algumas polícias da Europa, incorporaram na sua formação policial básica inovações como um programa de duas

---

<sup>19</sup> Tradução livre do autor.

<sup>20</sup> Tradução livre do autor.

semanas, onde o aluno do curso de formação tem contato com a atividade policial real, a fim de familiarizá-lo com a trabalho policial (Haberfeld, 2013: 296)

A formação policial no âmbito dos países da Europa tem uma significativa influência da Agência da União Europeia para Treinamento Policial (European Police College) – CEPOL, órgão sediado em Budapeste na Hungria, sua criação aconteceu na Convenção da Europa assinada em 2005, e ela está regida pelo Regulamento nº 2015/2219 da União Europeia, recentemente, em Julho de 2016, adotou o nome oficial de “*The European Union Agency for Law Enforcement Training*” , e sua missão é desenvolver, implementar e coordenar treinamentos para policiais no âmbito da União Europeia<sup>21</sup>.

Os pesquisadores Ferreira e Cabaço, por meio de uma parceria entre Portugal e Holanda, realizaram uma investigação tendo como objeto da pesquisa a formação especializada de polícia na Europa em instituições integrantes do CEPOL, tendo sido tratado e analisado dados de 27 (vinte e sete) Academias de Polícia. O foco pesquisado foram os cursos que habilitam os quadros superiores da polícia, apesar disto, e ciente de que nosso trabalho possui um objeto diverso, por estudar a formação inicial, os autores trazem em suas observações perspectivas que entendemos como importantes para a solidificação do conhecimento geral sobre o tema formação policial na concepção da agencias policiais da Europa (Ferreira e Cabaço, 2005: 81-83).

Os autores, ao se debruçarem sob o problema da formação policial e da aparente desconexão entre a formação e a realidade prática, lecionam,

*Independentemente de quem define os cursos a ministrar em cada ano, a maioria dos professores de Polícia concorda que os objetivos da formação e da aprendizagem devam ser exclusivamente definidos por especialistas, isto é, pelos próprios professores. Por outro lado, os funcionários de Polícia, alegam muitas vezes que os objetivos da formação e da aprendizagem que foram definidos apenas pelas Academias, normalmente não integram as reais necessidades do efectivo trabalho Polícia (FERREIRA E CABAÇO, 2005: 86).*

Segundo os mesmos pesquisadores, outra constatação da pesquisa é que os aspectos da estrutura da Escola e do curso de formação também influenciam na boa formação do policial:

---

<sup>21</sup> <https://www.cepol.europa.eu/who-we-are/european-union-agency-law-enforcement-training/about-us>

*(...) O que isso significa é que normalmente a formação efectiva é relegada para os períodos de estágio nas organizações de Polícia, o que leva a críticas legítimas subsequentes de que as Academias de Polícia não preparam os seus alunos para a “vida real”. (FERREIRA E CABAÇO, 2005: 94).*

A pesquisa identificou ainda uma controvérsia em qual seria o docente ideal para um curso de formação policial: um policial ou o professor técnico? Ferreira e Cabaço relatam:

*Hoje é aceite que um muito bom agente de Polícia no terreno não é necessariamente um bom professor, porque pode não possuir algumas capacidades pedagógicas básicas, ou, pior ainda, capacidades científicas ou técnicas. Por outro lado, um professor universitário muito bom também não é necessariamente um bom agente de Polícia ou um professor de polícias muito bom. Poderá ter competências científicas ou técnicas muito elevados mas nenhuma experiência ou conhecimento sobre como colocá-las ao serviço do trabalho efectivo da Polícia. (FERREIRA E CABAÇO, 2005: 103).*

Não é privilégio das academias de formação policial brasileiras a existência de críticas apontando uma aparente desconexão entre teoria e prática. Este problema foi identificado no estudo de Ferreira e Cabaço ao analisarem as unidades de formação policial da Europa.

*Uma das principais críticas que as Academias de Polícia enfrentam é aquela que diz que a maior parte da aprendizagem e formação que asseguram não vai ao encontro das necessidades das organizações de Polícia. Muitas vezes é dito que o que é ministrado aos alunos são mais teorias do que conhecimentos práticos de Polícia, e que os alunos muito simplesmente não são capazes de desempenhar (logo após o período de aprendizagem ou treino) aquilo que se espera deles, ou ainda que a maioria da formação especializada é mais adequada às organizações privadas do que às organizações de Polícia. (FERREIRA E CABAÇO, 2005: 104).*

Nas observações finais de pesquisa, os autores revelaram que os dados coletados precisam ser revistos e validados por uma metodologia qualitativa, mas que, como uma primeira avaliação de uma gestão qualitativa de formação profissional, eles encontraram uma certa coincidência de pontos considerados fortes e fracos nas instituições de formação policial estudadas (Ferreira e Cabaço, 2005: 105). E enumeram os pontos como sendo:

*Referindo-se àquilo que podemos denominar de gestão qualitativa de formação profissional, parece que a maioria das Academias de Polícia partilham de alguns dos seguintes pontos fortes e fracos.*

*Os pontos fortes situam-se na excelência da formação ou dos equipamentos de aprendizagem, em boas metodologias de avaliação e técnicas. Com poucas exceções, os resultados mostram que os padrões nestes dois campos vão ao encontro do que é requerido por uma gestão qualitativa de formação profissional.*

*As fraquezas parecem situar-se nas decisões sobre as necessidades de formação, objectivos, curricula, técnicas pedagógicas e de avaliação, no processo de seleção, na avaliação dos alunos e processos de avaliação do desenvolvimento das suas carreiras. Estas fraquezas parecem resultar de um factor comum que é a aparente falta de autonomia pedagógica de maioria das Academias de Polícia.*

*Os resultados que apresentamos e discutimos não são representativos das Academias de Polícia Europeias e que precisam de ser revistos e validados em trabalho posterior de metodologia qualitativa. Contudo, constituem uma primeira avaliação baseada em provas recolhidas e um meio possível para atingir algum consenso naquilo que é necessário, a fim de alcançar na Europa uma formação de Polícia mais qualitativamente harmonizada (FERREIRA E CABAÇO, 2005: 105).*

Nos chamou a atenção a observação dos autores no tocante a uma tendência de identificação de uma aparente falta de autonomia pedagógica da maioria das instituições de formação estudadas. Ao que parece, essa “falta de autonomia pedagógica” pode estar ligado aos modelos de gestão escolar que as instituições acolhem, que a *grosso modo*, podemos dizer, pelas características inerentes às instituições policiais, tendem a serem de um enquadramento tipológico burocrático racional, dificultando que a própria comunidade acadêmica tenha força de decisão em diversos temas, inclusive nos processos pedagógicos.

Sem perder de vista a formação policial no mundo, voltaremos a analisar o documento do Ministério da Justiça brasileiro, denominado Mapeamento de Modelos de Ensino Policial e de Segurança Pública no Brasil, considerando que na sua primeira parte os autores retratam uma análise da educação policial na sociedade contemporânea em um conjunto selecionado de países. Neste diapasão, realizaremos algumas observações sobre fatores que entendemos importantes e que foram identificados pelos elaboradores em suas análises das policiais do mundo.

Foram objetos do trabalho as instituições de ensino policial da Argentina, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido: Inglaterra e Irlanda do Norte, França e Alemanha. O ponto central da análise realizada foi relacionado aos dilemas do ensino policial no tocante a escolha pela visão de educar ou treinar o policial (Brasil, 2013: 5).

A pesquisa, se baseando no sistema europeu de educação e treinamento policial, realizou a divisão de categorias para serem verificadas nos currículos de formação dos policiais. As categorias foram definidas como: Ciências Sociais; Valorização Profissional; Estudos Jurídicos; Gestão; Tecnologias Policiais (os conhecimentos

teóricos e práticos que cobrem as atividades encontrada pelos policiais em sua rotina de trabalho); Estágios profissionais e Atividades complementares (Brasil, 2013: 6).

Aspectos importantes observados na pesquisa foram apresentados no documento; os elaboradores relataram uma aparente relação entre o bem-estar social existente no país, e as disciplinas escolhidas como prioritárias na sua formação policial.

*O que se percebe é uma correlação inversa entre disciplinas de ciências sociais e de tecnologias policiais e os Estados de Bem Estar Social: quanto menor o Estado tinha características de bem estar social, mais disciplinas de área jurídica eram oferecidas nos cursos de formação (BRASIL, 2013: 7)*

Foram identificados com muito presentes nos currículos de formação policial os tópicos: Direitos Humanos, Tráfico de Drogas, Ética e Corrupção, a contrário senso, os tópicos como: Cooperação Internacional, Refugiados e Integração, Terrorismo, Meio Ambiente, Diversidade Social e Cultura, Tráfico de Seres Humanos e Lavagem de dinheiro, raramente aparecem com prioritários nos cursos de formação (Brasil, 2013: 7).

No caso da França, a pesquisa analisou a Polícia Nacional Francesa - PNF, uma instituição policial civil, com atuação em todo o território francês e que possui como foco de competências as seguintes missões:

- *O combate à violência urbana, a pequena delinquência e a insegurança das ruas;*
- *O controle da imigração irregular e o combate ao emprego clandestino;*
- *A repressão às drogas, ao crime organizado e à grande delinquência econômica e financeira;*
- *A proteção do país contra o terrorismo e as agressões aos direitos fundamentais da nação;*
- *A manutenção da ordem pública (BRASIL, 2013: 8).*

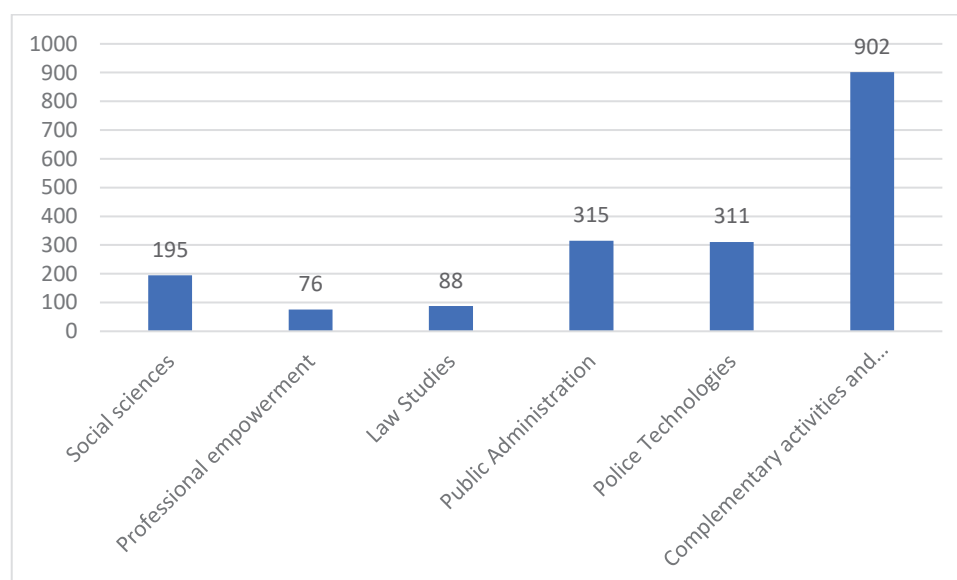
A instituição de Ensino da PNF é a Escola Nacional de Polícia (ENSP), onde o curso de formação de comissários (gestores policiais) tem a duração de 24 meses, dividido em 3 fases distintas:

*A primeira fase tem a duração de 18 meses, sendo 8 meses de estágio. Após doze meses (incluindo os dois meses de estágio em outro lugar que não o da destinação final do candidato) os alunos são nomeados Comissários de Polícia estagiários. A segunda fase tem duração de 6 meses, consistindo em um estágio em um trabalho semelhante ao da posição escolhida. Em seguida, um período final de 6 semanas, preparando in situ, ou seja, no cargo para o qual será designado: estabelecimento dos primeiros contatos profissionais, análise organizacional e funcional do serviço de polícia, o conhecimento resposta regional, plantas topográficas, institucionais, sócio-econômico e*

*cultural. Após este estágio, eles recebem o título de Comissário de Polícia, 1ª Classe (BRASIL, 2013: 9).*

A iniciativa de realizar uma formação policial que contemple uma alternância integrada entre a formação escolar e estágios práticos, em tese, ajuda a diminuir o dilema de disjunção entre a teoria e a prática da atividade policial. Experiência que, ao nosso ver, deve ser observada pelos gestores de formação policial. Os dados da pesquisa evidenciam que a formação policial da França, no que concerne a PNF, apresenta forte peso nas atividades práticas como os estágios, seguido de perto pela área da tecnologia policial e temas de gestão pública. Vide gráfico abaixo (Brasil, 2013: 11).

Gráfico 8 - Escola Nacional Superior de Polícia da França - 2008

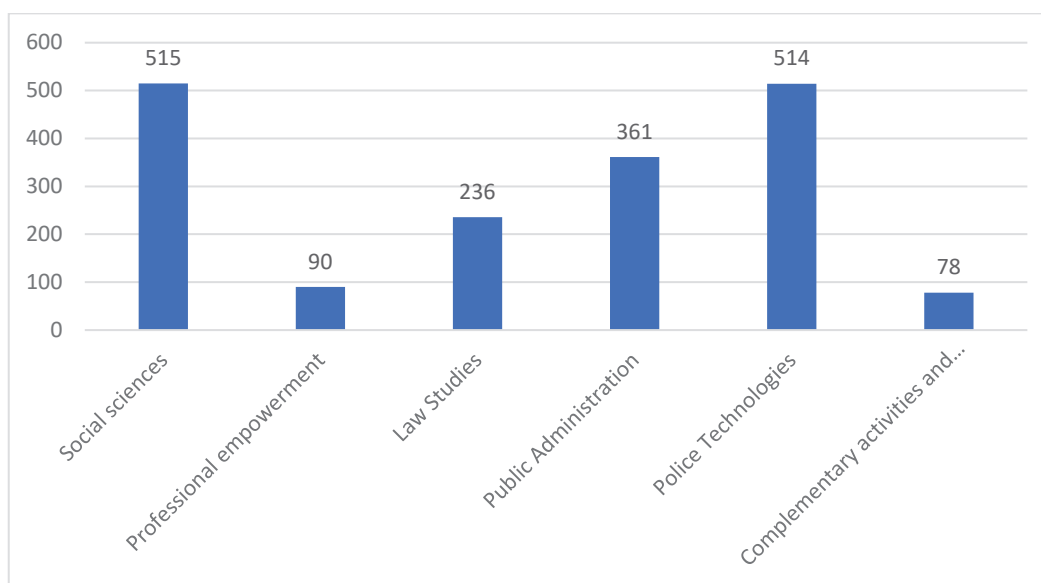


Fonte: (Brasil, 2013: 11).

No caso da Alemanha, a instituição de formação é a Escola Alemã de Polícia, sediada em Munster, ela possui cursos de dois anos, um ano na Graduação, e o segundo ano é realizado na federação de origem com currículo único, ou seja, a formação é unificada com escolas descentralizadas por cada um dos Estados da Federação Alemã (Brasil, 2013: 13).

A Escola Superior de Polícia da Alemanha, sediada em Munster, realiza cursos para oficiais superiores com equivalência a um Mestrado Profissional. Nestes cursos o currículo tem uma forte ênfase nas ciências sociais e tecnologias policiais. A pesquisa do Ministério da Justiça apresentou o gráfico abaixo com a distribuição por prioridades das áreas do conhecimento nestes citados cursos (Brasil, 2013: 20).

Gráfico 9 - Alemanha – Escola Superior de Polícia – 2005



Fonte: (Brasil, 2013: 20)

Ao realizarmos uma rápida comparação entre os gráficos da polícia francesa e da polícia alemã, fica claro que nem sempre os países europeus adotam as mesmas orientações curriculares. No caso francês, identificamos uma forte priorização das atividades complementares (estágios), onde as ciências sociais aparecem só como quarta prioridade. Já na Alemanha, a situação se inverte, sendo a prioridade curricular focada nas ciências sociais, seguida de perto pelas tecnologias policiais.

Essa observação se faz importante para realçar que mesmo quando identificamos a influência de um norteameritização centralizado, como ocorre por exemplo com a CEPOL em relação as polícias europeias, nem sempre as formações são equivalentes. A forte e salutar influência da cultura local, fator que consideramos totalmente legítimo e necessário, é percebida modificando e adaptando as diretrizes básicas centrais de acordo com os entendimentos da cultura local. Atuar com formação profissional sem considerar as conjunturas culturais locais é forjar um profissional desconectado com a realidade da comunidade que irá atuar.

Voltemos ao caso Alemanha. Existem variações diversas entre as polícias estaduais na Alemanha; na polícia de Hamburgo, por exemplo, os candidatos entram no curso de formação com o ensino médio, e após 3 anos, saem da Escola de Polícia de Hamburgo com bacharelado.

A Polícia do Estado de Baden-Württemberg realizou modificações em seus planos de ensino introduzindo um componente interessante que é voltado para realização de aulas em grupos de estudos (Brasil, 2013: 13-15).

Aplicar nas diretrizes de ensino a ideia de aulas em grupo de estudos, ao nosso ver, parecer ser uma solução muito interessante. Como dizemos na “vida policial” o agente de segurança pública não trabalha sozinho, ele sempre está em equipes. A proposta de iniciar o processo de aprendizagem, já no curso de formação, ensinado esse espírito de equipe, em tese, ajudaria a construir a noção de trabalho em conjunto, fator primordial para as atividades policiais nas ruas. Entendemos que a utilização deste método é recomendável para ajudar na formação de novos policiais.

Segundo Kuhnlein, ao analisar a forma de avaliação dos cursos de formação da Polícia Federal Alemã (*Bundeskriminalamt-BKA*), revela que um dos objetivos das avaliações periódicas é de proporcionar a melhoria da formação policial. Na BKA, a satisfação dos participantes com o processo de formação é medida por meio de folha de avaliação padronizada entregue imediatamente após os cursos de treinamento. Neste processo eles verificam aspectos como a percepção da qualidade do curso e a satisfação com o corpo docente (Kuhnlein, 2012: 3).

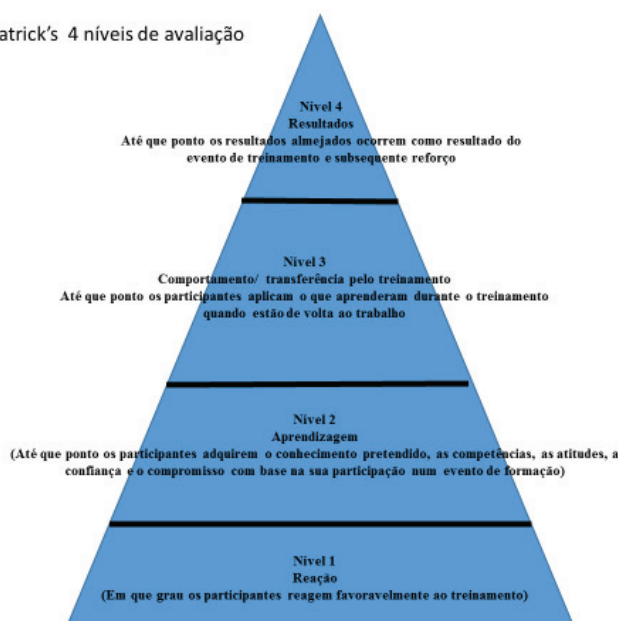
A BKA, utiliza como base teórica os quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick<sup>22</sup>: reação; aprendizagem; comportamento e resultados. A autora apresenta o gráfico do esquema de avaliação de curso.

---

<sup>22</sup> Donald Kirkpatrick, (March 15, 1924 – May 9, 2014) was Professor Emeritus at the [University of Wisconsin](https://www.wisc.edu/) in the United States.

Figura 2 - Kirkpatrick's 4 níveis de avaliação

Fig.1 Kirkpatrick's 4 níveis de avaliação



Fonte: (KUHNLIN, 2012: 4).

Segundo Kuhnlein, o processo avaliativo no BKA pode ser caracterizado como sendo:

*A abordagem para avaliar a transferência de conhecimento dentro da BKA pode ser caracterizada por concentrar as medidas avaliativas para mensurar a capacidade de transferência de conhecimento para a situação do trabalho cotidiano<sup>23</sup> (KUHNLIN, 2012: 4).*

Mussik (2012), ao estudar o programa de formação policial como suporte de mudanças na estrutura organizacional da Polícia do Estado de Brandenburg na Alemanha, apresenta, na visão alemã, abordagens interessantes sobre o tema da formação policial.

O autor retrata, citando Behn, que a organização policial pode ser entendida por duas culturas distintas, a primeira a cultura institucional oficial, e a segunda uma cultura policial, dirigida pelas circunstâncias e experiências práticas. O autor revela que a missão da formação é unir estes dois mundos:

*Estas culturas distintas estabelecem as bases em que o treinamento da polícia deve não apenas unir as diferenças, mas também influenciar a mudança comportamental<sup>24</sup> (MUSSIK, 2012: 15).*

<sup>23</sup> Tradução livre do autor.

<sup>24</sup> Tradução livre do autor.

A cultura institucional é baseada no servir a comunidade e na legalidade, já a cultura policial é desenvolvida por décadas de atuação policial que forma padrões de comportamento típicos de policiais. O objetivo maior da formação é exatamente realizar a conexão da cultura policial com a cultura institucional preparando o policial para atuar no mundo do imprevisível e dentro da legalidade (Mussik, 2012: 15).

A observação de Mussik (2012) alertando para o surgimento de culturas distintas que coabitam nas unidades de formação policial, ao nosso ver, serve como comprovação de que as características do modelo de gestão escolar cultural terminam por serem identificados não só no Brasil como ressaltamos anteriormente, mas também na Alemanha, e poderíamos até inferir que este fenômeno está presente na grande maioria das escolas de formação policial do mundo.

O autor considera que na atividade policial as ações normais e corriqueiras podem se tornar perigosas, e que só a experiência pessoal em um treinamento mais próximo da realidade possível pode preparar o profissional da segurança pública para situações inesperadas das ruas (Mussik, 2012: 15).

O autor cita que a formação deve preparar os policiais para aprender com as duas culturas as nuances de seu mister:

*A formação da polícia deve ajudar a preparar os oficiais para situações imprevisíveis, bem como integrar o "aprendizado com os erros" extraídos de ambas as culturas da polícia  
(...)  
O desafio continua sendo o equilíbrio e a maneira pela qual o conteúdo da programação de formação entregue abrangendo aspectos de ambas as culturas.*<sup>25</sup>(MUSSIK, 2012: 16).

Haberfeld, apresenta o treinamento básico dos policiais na Alemanha, segundo a *Police College de Villingen-Schwenningen*, com um programa de 30 (trinta) meses em um programa que forma uma ligação entre o conhecimento teórico e sua aplicação na prática, já que o discente é submetido a fases alternadas entre a escola de formação e o ambiente real de trabalho policial, divididos em 6 (seis) meses de treinamento básico na escola de formação; 6 (seis) meses de treinamento avançado I na escola de formação; 3 (três) meses de atividade prática I na polícia; 6 (seis) meses de treinamento avançado II

---

<sup>25</sup> Tradução livre do autor.

na escola de formação; 3 (três) meses de atividade prática II na polícia e 6 (seis) meses de treinamento final incluído exames (Haberfeld, 2013: 273).

O processo alemão proporciona um interessante “vai e vem” entre a escola de formação e as ruas, ajudando a amenizar a sensação de disjunção entre a teoria e as atividades práticas do policial.

Saindo da Europa continental, e passando para a Inglaterra, verificamos que em 2007, ou seja, relativamente recente, foi criada uma agência especializada para estabelecer um padrão nacional de polícia, a *National Improvement Agency (NPIA)*, já em 2012, a agência evoluiu para a “*College of Policing*”. Os elaboradores da pesquisa do Ministério da Justiça destacaram como missão da instituição:

*(...) Especificamente, a missão é:*

- 1. Proteger o interesse público, pela promoção dos valores do policiamento efetivo, incrementando o policiamento e mantendo a ética e os valores;*
- 2. Promover padrões nacionais de policiamento de excelência;*
- 3. Identificar o que funciona em policiamento e compartilhar as melhores práticas;*
- 4. Apoiar a educação e o desenvolvimento profissional dos policiais, organizando um currículo nacional (BRASIL, 2013: 22)*

Novamente, no caso inglês, aparece a tendência de uma forte influência que órgãos centrais exercem, ou, pelo menos, tentam exercer na padronização das formações policiais. No Brasil, essa tentativa de controle padronizado pelo órgão central é exercida por meio da implantação da Matriz Curricular Nacional, documento que já comentamos aqui.

A própria característica inglesa de definir um padrão central de formação policial com a busca de objetivos comuns para todas as instituições policiais daquele país, já revela ao nosso ver, a presença de estruturas de formação policial que tendem a buscar os modelos formais de gestão escolar, mais propício para o seguimento de modelos centralizados de formação.

Na Irlanda do Norte, uma Comissão Independente produziu um relatório em 1999, que serviu para as modificações da formação da polícia local. O relatório afirmava que os direitos humanos seriam prioritários e a busca pela capacidade de interagir com pessoas, considerando que a atividade do policial é exatamente atender a comunidade e se relacionar com ela.

*Afirma também o Relatório a prioridade na formação de Direitos Humanos orientados a comunidades complexas: todos os membros do serviço de polícia deverão ser instruídos sobre as implicações para o policiamento dos Direitos Humanos, no contexto da Convenção Europeia dos Direitos do Homem e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.*

*Para continuar com a sua formação, o foco de atenção será a comunidade que servem; assim, é fundamental para o trabalho da polícia a capacidade de interagir com outras pessoas, pois a maioria dos trabalhos da polícia envolve lidar com pessoas (Brasil, 2013: 23).*

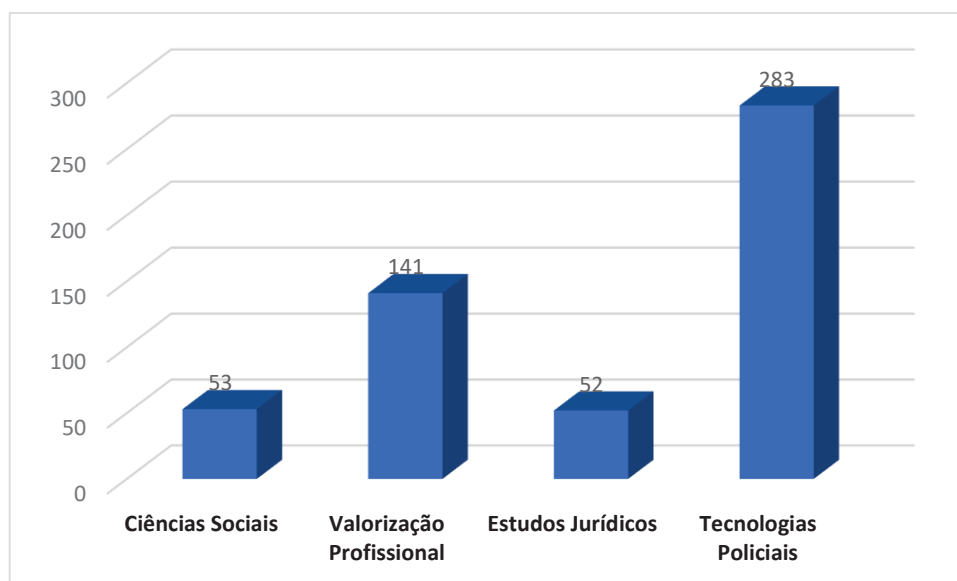
O caso dos Estados Unidos da América - EUA, por sua complexidade e diversidade é difícil de estabelecer uma ideia de padrão de formação. Os EUA possuem aproximadamente 18.000 instituições policiais e muitas delas possuem suas próprias unidades de formação policial. No ano de 2006, o Departamento de Justiça americano realizou um Censo para analisar os currículos de 648 (seiscentos e quarenta e oito) instituições de ensino policial (Brasil, 2013: 23-24).

O país é um vasto campo de pesquisa sobre os temas relacionados as polícias, considerando a grande importância que a sociedade americana dispensa as suas forças policiais, e conseqüentemente, ao grande valor que cultuam em manter uma formação policial bem estruturada. Sobre essa valorização do policial bem formado, O'Keefe, relata:

*A importância do policiamento profissional para a República Americana é apenas inferior à importância de um militar profissional e bem treinado. Os princípios fundamentais de liberdade, justiça e outras virtudes-chave da América são defendidos no exterior pelos militares e são defendidos internamente pela polícia (O'KEEFE, 2005: 53).*

No tocante aos EUA, a pesquisa do Ministério da Justiça revela os resultados apresentados em gráfico, comprovando a tendência da priorização das tecnologias policiais, seguido da valorização profissional, ficando as ciências sociais e estudos jurídicos nas últimas colocações, respectivamente.

Gráfico 10 - Tópicos dos currículos das Academias de Polícia nos Estados Unidos - Total de 648 - Média de Horas aula - 2006



Fonte dos dados brutos: Brian A. Reaves. “State and Local Law Enforcement Training Academies, 2006”. Bureau of Justice Statistics, February 2009. (Brasil, 2013: 24)

Ao que parece, o conhecido pragmatismo característico da cultura norte-americana influencia nas priorizações dos currículos policiais. Os temas, em tese, mais intimamente ligados com o “fazer policial” são uma prioridade absoluta na maioria das formações policiais daquele país.

Um ponto muito positivo dos norte-americanos, no tocante a formação de suas polícias, é o grande envolvimento das Universidades com a missão de formação policial. Existem cerca de 120 programas acadêmicos de Criminologia, Justiça Criminal, “*Law Enforcement*” (Aplicação da Lei) e Estudos policiais (Brasil, 2013: 26).

*Em nível da graduação, O New York City Police Department oferece bolsas na NYU – New York University, na CUNY – City University of New York, principalmente no John Jay College, na University of Albany e na Harvard University. Ao mesmo tempo, vários Colleges oferecem redução de taxa de matrícula aos policiais. O Chicago Police Department paga as taxas de matrícula e tem um acordo com a Northeastern University (Brasil, 2013: 27).*

O aumento das ligações entre Universidades e Instituições de formação policial, no Brasil e em outros países, aparentemente fomenta uma tendência de que em um futuro próximo comecem a aumentar o surgimento nas Academias policiais de características do modelo de gestão escolar colegiado fechado (Bush, 2011: 73-75). Já começam a ser identificados alguns colegiados de especialistas tomando decisões de

gestão escolar, contemplando na sua constituição, o corpo da Universidade e o corpo formal da polícia. Estes colegiados vêm gradativamente influenciando na elaboração das definições dos rumos da formação policial. No Caso da Polícia Militar do Distrito Federal, a contratação de professores e acompanhamento pedagógico dos cursos é uma tarefa conjunta entre o corpo formal da Instituição Policial de Ensino e o corpo da Universidade conveniada com a Polícia Militar.

Na verdade, segundo O'Keefe, a exigência de nível superior para policiais nos Estados Unidos da América é uma recomendação inclusive das Cortes judiciais do país, que consideram muitas vezes a exigência de nível médio para ocupar cargos públicos uma discriminação, mas defendem o nível superior para os policiais com base na natureza incomum de suas atividades.

*Como a maioria dos assuntos públicos controversos, os tribunais foram convidados a rever a questão da exigência da faculdade. Em todo o país, os tribunais têm abordado a questão dos requisitos educacionais para o emprego como um policial, e eles têm reconhecido uniformemente a natureza incomum do trabalho policial. Por causa disso, eles sustentaram que os requisitos da faculdade são apropriados, necessários para atividade e válidos. Mesmo que os tribunais também tenham "constantemente entendido como discriminação a exigência de um diploma de ensino médio" para algumas posições do governo público e, por consequência, qualquer requisito de nível superior (Faculdade), as exigências educacionais para os policiais foram constantemente sustentadas pelos tribunais<sup>26</sup> (O'KEEFE, 2004: 21).*

A professora Maria Haberfeld, Diretora da Universidade John Jay de Nova Iorque e Coordenadora do programa de educação da John Jay com a Polícia de Nova Iorque (NYPD), em sua importante obra sobre formação policial, apresenta aspectos críticos da formação policial e uma visão geral do que representa esta formação para as instituições policiais.

Uma observação da autora sobre o profissional de segurança pública nos leva a boa reflexão sobre o atuar como policial e a formação deste profissional.

*Eles são treinados como soldados e exigidos que se apresentem como assistentes sociais ... bem, pelo menos 90% de seu tempo e, em seguida, em uma fração de segundo - eles têm que ser soldados de novo - um truque difícil! (HABERFELD, 2013: xiii).*

---

<sup>26</sup> Tradução livre do autor.

O gestor educacional de qualquer instituição profissional precisa ter a consciência de que a formação aplicada a seu integrante tem fortes reflexos na sua futura forma de atuação. Ao que parece, é neste sentido que a autora sinaliza para a dificuldade de se treinar o policial como “soldado” e cobrá-lo uma atitude profissional para a qual ele não foi preparado.

Haberfeld enumera cinco desafios postos na atualidade para as polícias americanas, e que podem ser considerados para as polícias do mundo, globalização, desestruturação familiar, visões diferentes de públicos diversos, 11/09, diminuição das expectativas da sociedade com relação aos policiais.

Segundo a autora a Globalização trouxe benefício para as sociedades, mas também proporcionou oportunidades para o florescimento dos crimes digitais e transnacionais; A desestruturação das famílias, aumento ao acesso a violência na televisão e na internet, além do surgimento de gangs<sup>27</sup>, que de certa forma, substituem as relações familiares de controle pelo controle da liderança do grupo; A grande desigualdade econômica causa tensões entre classes que se refletem na relação da polícia com as comunidades mais pobres, essa dificuldade é proveniente das diferentes visões de vida e relação com autoridade que são encontrados nos diversos públicos que a polícia atende; O atentado terrorista do 11 de setembro nos Estados Unidos fez surgir um forte direcionamento para o controle da imigração ilegal e surge uma nova forma de atuar das polícias que foi chamada de “*intelligence-led predictive policing*”<sup>28</sup>; o último desafio citado pela autora está relacionado ao constante trabalho que a mídia desenvolve de desconstrução de uma polícia correta, dando grande ênfase as questões negativas da polícia e quase nenhuma importância nas boas ações policiais, ficando no imaginário da população só a visão caolha dos aspectos negativos do órgão policial. (Haberfeld, 2013: 2-4).

---

<sup>27</sup> Grupo normalmente composto por jovens que atuam no controle de áreas das cidades delimitando territórios com prática de pequenos delitos, e algumas vezes, evoluindo para criminalidade violenta.

<sup>28</sup> Modalidade de policiamento norteado pela inteligência de segurança pública para tomada de decisões estratégicas, táticas e operacionais. Segundo Ratcliffe, o modelo: Quando proposto pela primeira vez, o policiamento liderado pela inteligência era uma tática operacional que reduziria o crime através de policiamento proativo orientado por inteligência criminal (Ratcliffe, 2008: 6).

Para enfrentar todos esses desafios, as polícias norte-americanas, em média, possuem programas de formação para novos policiais que giram em torno de 640 horas, divididos em 425 horas teóricas e 215 horas consideradas práticas (Haberfeld, 2013: 61).

Pannell (2012), atual Diretora do Departamento de Polícia de Los Angeles - LAPD, apresenta em artigo sobre mudança de paradigmas na formação policial, algumas observações que consideramos importantes sobre o tema.

A primeira observação importante da autora, que vale citarmos está na afirmação sobre a importância da formação como vetor de mudanças institucionais.

*Para os líderes e operadores em contextos perigosos, as exigências de segurança, as responsabilidades éticas complexas e as consequências da ação, ou da inação, devem ser pesadas simultaneamente em um período de tempo muito curto e de alta intensidade. A fim de cultivar uma cultura de liderança sólida para tais contextos, é preciso examinar o papel da formação. Formação torna-se o veículo Premium para não só promover a mudança organizacional, mas também inculcar essas mudanças em valores e crenças para influenciar a operação global<sup>29</sup> (PANNELL, 2012: 18).*

A autora defende que conforme a organização realiza seus processos de formação é que vai determinar o grau de internalização pelos seus membros, dos valores, visão, missão da organização quando estiverem submetidos a situações reais da vida profissional, e neste aspecto, a formação influencia na forma de atuação do policial (Pannell, 2012: 18).

Pannell aponta com limitador de mudanças institucionais a presença da cultura organizacional tradicionalista, e muitas vezes resistente a modificações. Na Academia da LAPD, ela cita 6 (seis) subculturas identificadas em suas observações: Cultura atual do Departamento; cultura do servir a comunidade; cultura do recruta; cultura dos instrutores (professores); cultura os policiais tutores (FTO)<sup>30</sup>; visão de cultura futura (Pannell, 2012: 18).

O'Keefe ao apresentar em sua obra os três pilares básicos de uma unidade de formação policial (como sendo: a filosofia de treinamento, a estrutura organizacional e a estrutura operacional) discorrendo sobre a última base de sustentação, corrobora com a visão do surgimento de subculturas ao relatar:

---

<sup>29</sup> Tradução livre do autor.

<sup>30</sup> FTO (Field Training Officer) – Policiais responsáveis por recepcionar e acompanhar como tutores os novos policiais nas suas atividades profissionais. Normalmente os programas de FTO duram em torno de um ano e funcionam com um estágio em atividade de rua.

*Outra consideração operacional, especialmente nas academias de polícia maiores, é o surgimento subterrâneo de facções organizacionais dentro das fileiras. Essas facções podem aparecer de muitas maneiras diferentes, tais como "nós contra eles", "assuntos internos contra policiais de trabalho", "policiais de carreira contra pessoal civil", "policiais "reais" contra policiais administrativos"<sup>31</sup> Parece não ter um limite para a capacidade dos policiais de criarem distinções e uma hierarquia dentro de suas fileiras<sup>32</sup> (O'KEEFE, 2005: 43).*

O mesmo autor, ainda alerta para a importância da Unidade de formação policial para a construção da cultura policial saudável, ao relevar:

*É lógico que se a academia de polícia é, de fato, onde a cultura policial começa, então essa cultura é melhor ser tão positiva e saudável quanto possível<sup>33</sup> (O'KEEFE, 2005: 44).*

Haberfeld explica ao abordar o programa FTO, modelo que procura combater a falta de ligação da teoria com a atividade prática do policial, que o agente policial é por natureza um executor de ações, "fazedores". Neste contexto, policiais tendem a achar que a única forma legítima de aprendizado do policial novato é vendo o policial antigo atuar. Aprender seria seguir o exemplo do veterano. E o programa FTO, tem o condão de realizar a ligação entre teoria e prática, a fim de diminuir essa impressão (Haberfeld, 2013: 81).

O programa FTO surgiu em San Jose, Califórnia, em 1972, e foi concebido para ser uma ponte entre a teoria e a prática da atividade policial, e é executado atualmente com várias configurações, mas basicamente as atividades são realizadas na ação real, onde o policial estagiário atua sob supervisão direta do seu FTO, realizando chamadas de atendimento à população todas supervisionadas. O estágio visa fazer o policial novo aplicar na prática suas habilidades adquiridas na fase teórica da formação, e o FTO será um observador avaliador da ação, só entrando em ação em casos onde o policial estagiário não consiga resolver a situação, ou esteja atentando contra a segurança da ação. O FTO realiza um programa especial de formação para atuar com tutor, e em algumas instituições, ainda recebem um adicional financeiro por serem integrantes do programa.

---

<sup>31</sup> É comum nas instituições policiais a discriminação entre os policiais considerados operacionais (que atuam na atividade fim) e os policiais administrativos (os chamados burocratas);

<sup>32</sup> Tradução livre do autor.

<sup>33</sup> Tradução livre do autor.

Haberfeld ressalta que nos Departamentos de Polícia menores dos Estados Unidos o programa de formação de FTO, às vezes, é executado fora da Academia, fato que não considera como uma boa solução para a formação destes policiais que no futuro serão co-formadores dos novatos (Haberfeld, 2013: 117).

Voltando ao caso da LAPD o programa de formação da instituição, segundo PANNELL (2012), estava baseado na tradicional formação militarizada das policiais, fundamentado em poucos debates e estruturado em aulas quase exclusivamente expositivas clássicas. As investigações da autora apontam para uma consequência nefasta que é o surgimento da cultura do “aluno moita”<sup>34</sup>, aquele aluno que procura não chamar a atenção para si e permanece o mais escondido possível, cultuando a não participação proativa.

As mudanças no programa de formação vieram no sentido de confirmar a necessidade de manter a tradicional forma de treinar as habilidades táticas, porém agora mesclando o incentivo a formulação de um pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, automotivação, independência de agir, orientação para relação com a comunidade. Este novo pensar da formação policial demanda um novo programa de formação e uma nova cultura a ser construída (Pannell, 2012: 18-19).

Para esta mudança se buscou o que a autora chamou de “treinar a pessoa por inteiro”, ou seja, a formação deve considerar todos os elementos da condição humana, os cognitivos, afetivos e psicomotores (Pannell, 2012: 20).

A autora finaliza suas observações sobre a formação policial ressaltando a necessidade de proporcionar uma preparação aberta ao uso da criatividade e potencialidades humanas, pois são essas características que viabilizam o enfrentamento da enorme quantidade de variáveis enfrentadas pelos policiais em suas atividades.

*Enquanto podemos e devemos continuar a nos preparar para todos os eventos críticos, somos muitas vezes inibidos pelos nossos recursos físicos, mentais e emocionais. Onde não estamos limitados, no entanto, está em nossa criatividade para desafiar o potencial humano e realmente melhorar a capacidade humana e resiliência em contextos perigosos<sup>35</sup> (PANNELL, 2012: 24).*

No Canadá, a *Royal Canadian Mounted Police- RCMP*, instituição policial da Federação do país, possui funções multifacetadas e uma formação policial que integra

---

<sup>34</sup> Pequeno arbusto utilizado para se esconder.

<sup>35</sup> Tradução livre do autor.

transversalmente em todas as disciplinas o tema dos direitos humanos sem, entretanto, separar uma disciplina específica sobre a questão nos seus cursos de formação (Magalhães Jr., 2014: 43-44).

Segundo Magalhães Junior, a estruturação da formação policial na RCMP pode ser apresentada como:

*O curso de formação ou Programa de Treinamento de Cadetes consiste de 785 horas-aulas dadas em 24 semanas de treinamento ministradas nas duas línguas oficiais canadenses, inglês e francês. As disciplinas aplicadas no curso são organizadas de acordo com a carga horária constante no quadro(...).*

*O treinamento é baseado em um ambiente de ensino altamente interativo que inclui diferentes cenários, estudos de casos, simulações, painéis de discussão, e interação com a sociedade. Toda a filosofia do curso é balizada pelos princípios de serviço orientado para o cliente/sociedade, aquisição e análise da informação, parcerias, resposta a problemas e avaliações. (MAGALHÃES JUNIOR., 2014: 43-44).*

Quadro 4 – Disciplinas do Curso de Formação de Cadetes da RCMP

<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Ciência Policial Aplicada	373 horas
Táticas de Defesa Policial	75 horas
Educação Física e Estilo de Vida	45 horas
Armamento e Tiro	64 horas
Condução Policial	65 horas
Prática, Conduta e Táticas	48 horas
Visitas e Destacamentos, provas, etc.	115 horas

Fonte: (MAGALHÃES JUNIOR., 2014: 43-44).

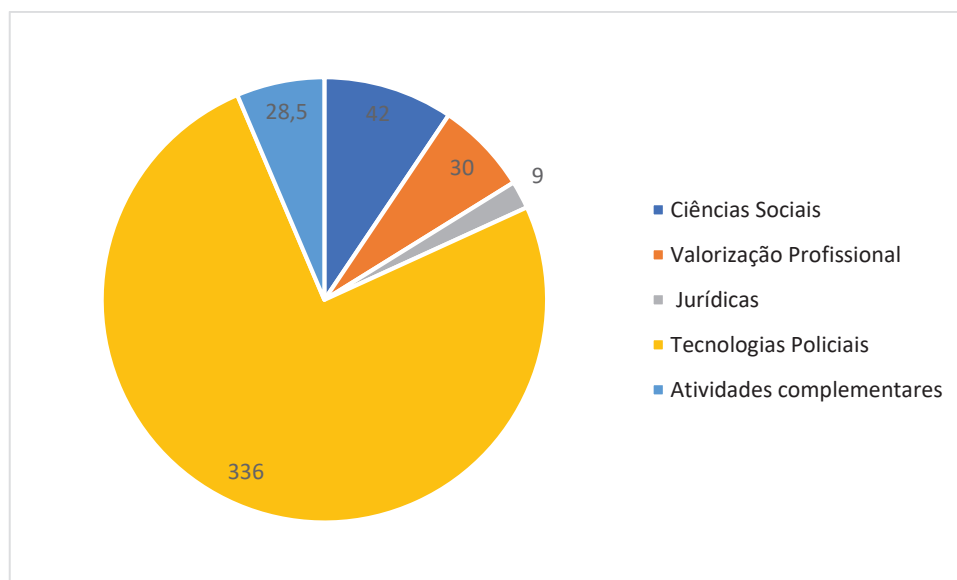
Também no Canadá, na Província do Quebec, a abordagem da formação policial é baseada no conceito de competências. O curso de formação do Gendarme-patrolheiro é de 12 semanas com total de 446 horas. A concentração é focada nas tecnologias policiais, seguido das ciências sociais. Para os canadenses a competência buscada é definida como:

*“A competência é um poder de agir, de ter sucesso e de progredir que permite realizar adequadamente tarefas e atividades do trabalho e que se baseia em um conjunto organizado de saberes (conhecimentos, habilidades em diversos domínios, percepções, atitudes, etc.) (Canada, Ministère de l'Éducation, 1999 in BRASIL, 2013: 27).*

Os resultados apresentados em gráfico, comprovam a tendência da priorização das tecnologias policiais, seguido pelas ciências sociais. Já os temas jurídicos são os

considerados de menor relevância na formação canadense analisada na pesquisa. Na província de Quebec, também existe forte parceria com as Universidades para a realização de bacharelados em Segurança Pública (Brasil, 2013: 28-29).

Gráfico 11 - Canada - Quebec - Escola Nacional de Polícia - 2007



Fonte: (Brasil, 2013: 28)

Um aspecto importante que podemos verificar ao analisar os retratos das áreas prioritárias nos currículos policiais de países desenvolvidos, é exatamente a baixa prioridade que os temas jurídicos apresentam no escopo geral da formação policial. O operador de segurança pública no mundo, é considerado um profissional que deve atuar com foco nas relações humanas da sociedade. Sua grande missão, ao se deparar com um delito que não conseguiu evitar, é relatar os fatos para os operadores do Direito que atuam no fluxo de justiça criminal na fase imediatamente posterior à fase policial.

Ao que parece, os países citados acima entenderam que o Direito é importante para o policial; entretanto, não é um tema prioritário para a sua formação. Ao contrário do que vivenciamos no Brasil, onde inclusive polícias ostensivas, como é o exemplo já citado da Brigada Militar, passam a exigir de seus candidatos ao ingresso, uma formação de bacharel em Direito, indo no sentido contrário do resto do mundo.

Para Habermas, o modelo de Quebec, tenta integrar a educação policial à educação de adultos, por meio de um programa para novos policiais, onde os 3 primeiros anos são realizados em uma Universidade, para a conclusão de uma graduação superior, contemplando disciplinas como criminologia, policiamento e

direito. Posteriormente, os alunos seguem para a fase de treinamento no *Quebec Police Institute*, Centro de treinamento policial onde terá contato com as disciplinas voltadas para desenvolvimento de habilidades típicas dos profissionais de segurança pública, como tiro, defesa pessoal, etc (Haberfeld, 2013: 38).

Glasgow e Lepatski, em artigo, apresentam o programa de inovação na formação dos policiais de investigação de Edmonton - Canadá, relatam que para o policial é necessária uma gama de habilidades diversificadas, conhecimentos em tópicos como lei criminal, habilidades investigativas e capacidade de decisão sob efeito de risco. Ao apresentarem uma análise do Programa Educacional de Habilidades Investigativas (*Investigative Skills Education Program - ISEP*) revelam que o programa é parte realizado em sala de aula e parte realizado à distância (e-learning), com utilização da andragogia como base do processo de aprendizado e uma abordagem construtivista (Glasgow e Lepatski, 2010: 17).

Os autores comentam a importância de uma formação completa e bem planejada para os policiais e informam que no Canadá a Suprema Corte do país, no ano de 2007, decidiu que a polícia pode ser responsabilizada civilmente por atuações consideradas negligentes em investigações que realizarem. Esta decisão tornou ainda mais importante a boa formação dos policiais (Glasgow e Lepatski, 2010: 18).

Segundo Armstrong e Clarke, a preocupação com indenizações contra o Estado por ações policiais é um forte catalisador de mudanças dos treinamentos policiais, retratam ainda que a formação é uma grande aliada da defesa contra processos indenizatórios. Ao citarem Archbold e Maguire, revelam:

*Gestores policiais em algumas das maiores instituições policiais começaram a contratar analistas de riscos e consultores jurídicos de polícia para ajudar na revisão da formação na instituição, em um esforço para gerir e prevenir que policiais fiquem expostos a processos indenizatórios (2002, 228). Como a formação está ligada a defesa na litigação cível e gestão de riscos, deve ser prioridade para os líderes da polícia nos tempos atuais.*

(...)

*Uma análise da U.S. Chiefs of Police sobre indenizações cíveis observou: "participantes informaram que uma boa formação foi a segunda estratégia mais importante para prevenir ações judiciais (ARMSTRONG e CLARKE, 2013: 8-9).*

Haberfeld alerta que é comum a alegação de treinamento inadequado ou impróprio do policial para basear processos judiciais indenizatórios contra o Estado, provenientes de contestações de ações policiais. Uma das formas mais comuns de

responsabilização municipal é a alegação de treinamento policial inadequado ou impróprio (Haberfeld, 2013: 260).

Ressaltamos que a autora fala em responsabilização municipal, tendo em conta que a maioria das polícias dos EUA são municipais, o que reflete na maioria das ações naquele país serem contra o Poder Município.

Segundo O’Keefe, a maioria do comportamento policial é instintiva, e instinto vem com repetição, e repetição vem com treinamento, então termina que cedo ou tarde, a estratégia de defesa, em um eventual processo judicial, precisa retornar para aspectos do treinamento na construção de sua hipótese jurídica de defesa, da mesma forma, a fraqueza ou deficiência do treinamento, via de regra, é utilizado pela acusação nas ações judiciais. Fator que torna a formação policial essencial para aspectos de responsabilização judicial futura. (O’Keefe, 2004: 29).

O programa da Província de Alberta – Canadá, apresenta um currículo padrão da Província para formação policial, novamente aqui identificamos um controle centralizado de formação, e define em seu contexto o que entende como competência. No trabalho de identificação das competências foi utilizado uma análise de tarefas e uma abordagem crítica das atividades policiais, por meio de entrevistas com especialistas, policiais, oficiais superiores de polícia, promotores de justiça, advogados e outros. Ao final foram definidas 14 (quatorze) competências essenciais para investigadores:

1. Tomada de decisão com ética;
2. Tomar nota;
3. Tomada de decisões eficazes em situações de risco;
4. Criminologia;
5. Administração (controle e preservação) de local de crime;
6. Entrevista de vítimas
7. Entrevista de testemunhas;
8. Gerir fontes de informação;
9. Atuar em mandado de busca;
10. Fotografia;
11. Redigir relatórios;
12. Testemunhar na Justiça;
13. Administração Judicial;
14. Entrevista estruturada de suspeitos.

As competências nominadas acima foram as consideradas pela Província como importantes para as atividades policiais. Segundo as autoras, o programa tem forte influência de Herman Goldstein e a sua base teórica do construtivismo para o ensino policial. A estrutura do programa educacional é composta de 4 (quatro) níveis, cada um deles desenhado para que o policial adquira as habilidades e conhecimento necessário para cada competência que lhe é exigido dominar.

Os policiais passam por uma fase de ensino à distância e são reunidos em grupos de quatro ou cinco alunos para realizar as atividades em sala. Na sala os policiais apresentam o que eles aprenderam na fase à distância para um investigador veterano que age como mentor, ou orientador dos grupos. Neste momento é que os alunos realizam estudos de caso e conseguem participar de um processo de transferência de visões e experiências com o mentor policial antigo (Glasgow e Lepatski, 2010: 19-20).

Ao verificar as competências indicadas podemos interpretar que a visão prática da atividade policial apresenta um reflexo direto nos itens elencadas no documento. O programa foi uma ação visando padronizar a formação policial para a Província de Alberta e serviu como um nivelamento de conhecimentos nas etapas à distância e uma salutar troca de conhecimentos entre policiais antigos e novos nas fases presenciais de estudos de caso (Glasgow e Lepatski, 2010: 21).

Froese, designer de currículo do Serviço Policial de Edmonton, retrata a preocupação constante com a evolução da formação policial no Canadá, e o extremo desafio que tem a formação policial em conseguir, ou pelo menos tentar retratar em sala os fatos da vida atual da sociedade. A autora a esse respeito afirmar:

*No entanto, a medida que nos aprofundamos no século XXI, ou na era da informação, aprendizes precisam de mais habilidades para tarefas cognitivas complexas, como resolver problemas mal estruturados (Reigeluth, 1999, p. 21), o que é particularmente imperativo no mundo policial moderno. A formação policial precisa ir além da apresentação e treinamento de habilidades técnicas. Policiais precisam aplicar suas habilidades a problemas complexos que uma sala de aula muitas vezes não pode replicar*<sup>36</sup>(FROESE, 2012: 9).

Outra designer de currículo canadense que apresenta uma excelente contribuição para reflexões sobre a formação policial é Johanna Pagonis (2012). A autora realiza uma abordagem sobre o mundo do treinamento colidindo com mundo operacional da vida

---

<sup>36</sup> Tradução livre do autor.

real. Neste sentido, expressa sua preocupação na necessidade de o policial ter a capacidade para usar na prática e no mundo real o que aprendeu na teoria da escola de formação (Pagonis, 2012: 11).

Pagonis apresenta o modelo de formação 70:20:10, desenvolvido em 1996 por Lombardo e Eichinger para o Centro de Liderança Criativa. A proposta defende que 10% de nosso conhecimento e habilidades são desenvolvidas em ensinamentos formais de sala de aula ou ensino à distância, 20% vem de aprendizagem informal de oportunidades de contato com mentores e tutores e 70% seria oriundo de experiências no trabalho (Pagonis, 2012: 11).

A autora alerta que se tomarmos como correta a premissa de que 70% do conhecimento para a atividade só se aprende fazendo, não significa dizer que a formação pode ser desprezada e só é necessário entregar arma e algema que o policial irá aprender a trabalhar já atuando. E defende a utilização do modelo 70:20:10, combinado com uma formação de perspectiva mais holística a fim de maximizar os resultados. Apresenta ainda o *Structured-OJT (On the Job Training)*<sup>37</sup> como um bom modelo capaz de ligar a teoria com a prática e alimentar a construção de um conhecimento prático por meio da atuação direta na atividade profissional (Pagonis, 2012:13)

Segundo Vodde, renomado pesquisador do treinamento policial, na formação básica precisamos contemplar aspectos de condicionamento físico, exercícios simulados, desenvolvimento de habilidades e uma grande gama de exercícios práticos. O autor critica os exageros do modelo de formação policial estereotipado, e divulgado pela mídia, fator que prejudica a polícia e não retrata a realidade dos fatos, entretanto, defende os aspectos citados como essencial para a formação do operador de segurança pública (Vodde, 2011: 17).

Para Vodde, diferente do que se percebe na mídia distorcida que tenta retratar a formação policial, o treinamento policial na verdade é definido como:

*A essência do treinamento básico representa um processo educativo de compreensão e ensino multissensorial que está muito além do que a mídia expõe como modelo*<sup>38</sup> (VODDE, 2011: 17).

---

<sup>37</sup> O treinamento no trabalho é uma prática padrão para orientar novos funcionários, onde o novo integrante da instituição inicia suas atividades profissionais acompanhado de perto por um orientador mais experiente.

<sup>38</sup> Tradução livre do autor.

O autor, ao citar Schunk, revela que o processo de ensino policial consiste na aquisição e modificação de conhecimentos, entendimentos, habilidades, estratégias, crenças, atitudes, comportamentos e competências discerníveis (VODDE, 2011: 17).

Os candidatos a novos policiais que frequentam os cursos de formação, normalmente, são jovens adultos, com toda a carga cultural e crítica do início desta fase da vida. Neste diapasão, Vodde, ao citar Knowles, alerta para a importância de se considerar este aspecto ao se definir as estratégias de aprendizado para a formação dos policiais.

*Knowles (1998), abordando a importância de uma necessidade de aprendizado de adultos para o auto-conceito e a auto-direção, sugere que os adultos têm um auto-conceito que pressupõe que eles são responsáveis por suas próprias vidas e suas próprias decisões. Ele explica que os aprendizes adultos, recrutados pela polícia, "se ressentem e resistem a situações em que sentem que outros lhes estão impondo suas vontades, o que é característico do modelo tradicional pedagógico militar de treinamento policial (p.65)<sup>39</sup> (VODDE, 2011: 18).*

A natureza contestadora do jovem que, em tese, é frequentador das escolas de formação policial, segundo o autor, seria incompatível com práticas pedagógicas tradicionais no meio policial, que de certa forma, apresentam “produtos prontos” para o aluno que se torna um executor dos conceitos e ensinamentos ministrados pelos professores. O ponto acima, traz a luz uma consideração que deve ser levada em conta pelos gestores de cursos de formação; o envolvimento do aluno no seu próprio processo de aprendizagem é essencial para o sucesso da boa formação profissional. Vodde, ainda sugere como solução:

*Atividades com participação colaborativa em pequenos grupos de discussão e sessões de Tempestade de ideias (brainstorming), trabalhando em projetos em grupo e, em particular, pesquisando ativamente, planejando e utilizando aprendizagem baseada em problemas (PBL) e cenários de casos, ressaltam a noção de auto-conceito e auto-direção, fatores que muitas vezes são incorporados como parte de uma metodologia andragógica<sup>40</sup> (VODDE, 2011: 19).*

Como exemplo exitoso desta busca pelo envolvimento do aluno policial na sua própria formação, identificamos a metodologia conhecida como aprendizagem por meio de estudo de caso. A utilização do estudo de caso, como método pedagógico, pode ser encontrado em muitas instituições de ensino da atualidade. Temos como expoentes

---

<sup>39</sup> Tradução livre do autor.

<sup>40</sup> Tradução livre do autor.

desta visão no mundo, a Universidade de Harvard e a Universidade de Stanford nos Estados Unidos da América (Yongtao e Nixon, 2013: 19).

Segundo Yongtao e Nixon, na esfera do treinamento policial a Universidade de Polícia Criminal da China (*China Criminal Police University*)<sup>41</sup> o método é largamente utilizado, sendo um processo multidimensional, contendo os estudos de casos reais na formação de novos policiais como linha mestra do processo de aprendizagem da disciplina de investigação criminal. Os autores conceituam o processo como sendo:

*Estudos de caso são ferramentas educacionais que envolvem os alunos no aprendizado ativo, colocando-os diretamente nos sapatos de pessoas reais que estão lutando com dilemas reais*<sup>42</sup> (YONGTAO e NIXON, 2013: 19).

Os mesmos autores, alertam que quando se utiliza os estudos de caso, é preciso viabilizar uma ambiência de discussão e debates na sala, a fim de fluir soluções buscadas em conjunto para os casos que estão sendo estudados (Yongtao e Nixon, 2013: 18-19).

Ressaltamos que a utilização deste método pode trazer, em algumas situações, amarras legais e de natureza ética; afinal, estudar um caso real no mundo do crime exige, principalmente nas polícias investigativas, ir a fundo nas situações que nem sempre podem ser reveladas para quem não está legalmente autorizado ao acesso do caso, mesmo que o objeto de estudo seja um caso já encerrado. Entretanto, o que é normalmente utilizado nestes casos são simulações elaborando aspectos fictícios, mas baseadas em um caso real já concluído, para o exercício dos alunos.

Obviamente, que para um exercício desta natureza ter alguma produtividade a evolução do aprendizado teórico do aluno já deve estar em um nível considerado bom. Estas atividades, não substituem as aulas teóricas clássicas para os policiais, e devem ser aplicadas em uma fase avançada da formação, onde o aluno terá capacidade mínima de desenvolver soluções para o caso estudado com base na teoria que já assimilou em etapas anteriores da sua formação (Yongtao e Nixon, 2013: 21).

Os autores apresentam um quadro do método, onde apresentam, as etapas, os meios pedagógicos e os objetivos de aprendizagem que são aplicados para os novos policiais na a disciplina de investigação criminal no âmbito da formação policial chinesa levada a cabo no âmbito da Universidade de Polícia Criminal da China.

---

<sup>41</sup>China Criminal Police University (CCPU) localizada na cidade de Shenyang.

<sup>42</sup> Tradução livre do autor.

Quadro 5 - Estudo de Caso Método de Ensino Multidimensional CAI Padrões

<b>Etapas de resolução do caso</b>	<b>Meios Pedagógicos</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
Relato do crime e resposta	Vídeos e textos	Habilidades de resposta emergencial
Investigação de local de crime	Foto e Vídeos	Observação e Habilidade de análise
Análise de circunstâncias do caso	Simulação de discussão policial (equipe)	Habilidade de análise e resolução de problemas
Medidas investigativas	Vídeo, foto e textos	Habilidade de aplicar medidas investigativas
Romper bloqueios/impasses	Simulação de discussão policial (equipe)	Habilidade de análise e resolução de problemas
Descobrir crimes ocultos	Simulação de interrogatórios, vídeo ou textos	Combinar atuação em crimes seriados com coleta de evidências

Fonte: (YONGTAO e NIXON, 2013: 21)<sup>43</sup>.

Retornando aos ensinamentos de Vodde, o autor acrescenta em seu artigo que a aparente simplicidade do treinamento policial básico se revela como um complexo processo de aprendizagem com variáveis intervenientes diversas. Para o gestor educacional de uma instituição de formação policial lograr êxito em sua missão de formar o bom policial, precisa ter um planejamento adequado e seguir etapas para a construção do conhecimento do seu alunado. O autor cita inclusive que para que isso ocorra adequadamente é necessário considerar aspectos definidos na taxonomia de Bloom<sup>44</sup>, já citada por nos anteriormente, para realizar a construção das fases do curso.

*Apesar da simplicidade percebida do treinamento policial básico, os instrutores de polícia entendem que ele representa um processo abrangente e complexo de aprendizado que invoca a obtenção de resultados mensurados, sob a forma de conhecimento discernível, compreensão, habilidades, atitudes, comportamentos e competências. Não só alcançar esses resultados envolve várias etapas sequenciais, identificadas por Bloom, mas também requer o planejamento deliberado de estratégias para integrar, facilitar e apresentar os resultados ditados pelo currículo (VODDE, 2011: 19).*

Conforme verificamos, os modelos e nuances da formação policial no Brasil e no Mundo formam um verdadeiro caleidoscópio de tipos e formas de educação e treinamento policial. Entretanto, o que fica marcado em todos os modelos é a consciência da necessidade de se proporcionar ao egresso as habilidades e competências

<sup>43</sup> Tradução Livre do autor.

<sup>44</sup> Benjamin Bloom

que o policial precisará para a sua atuação prática profissional e, neste sentido, o grande desafio posto aos gestores educacionais é sempre o de perseguir a necessária e salutar ligação entre a teoria do curso de formação as atividades do policiamento de rua.

## **CAPÍTULO 4: FORMAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL – QUARTO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS – CFP4.**

No presente capítulo apresentaremos nossas observações referentes as ligações e conectividade entre a teoria apresentada no Quarto Curso de Formação de Praças – CFP4 dos policiais militares do Distrito Federal e as necessidades apresentadas pelos policiais como essenciais para a realização da atividade de policiamento ostensivo e suas modalidades.

Discorreremos ainda sobre quais as características de modelos de gestão escolar que nós conseguimos identificar ao realizarmos a pesquisa de campo, visitas a instituição de ensino e revisões documentais relacionadas ao Quarto Curso de Formação de Praças da Polícia Militar do Distrito Federal – CFP4.

Para tanto, apresentaremos, em subitens do capítulo, as fundamentações metodológicas utilizadas, seguida de observações sobre a técnicas de recolha de dados, a caracterização da Instituição estudada e ao final a análise de interpretação dos dados coletadas.

Durante as visitas a Instituição de Ensino responsável pelo ensino da Polícia Militar do Distrito Federal -PMDF, realizamos o estudo e o exame dos documentos existentes na Policia Militar relacionados ao tema do Ensino Policial. Neste sentido, nossa análise final apresentada neste capítulo deve ser entendida como fruto do cruzamento das informações coletadas nas documentações sobre o CFP4, documentos relacionados a Polícia Militar, além das informações que foram ordenadas fruto das entrevistas com os três blocos de entrevistados.

As entrevistas buscaram coletar a percepção dos entrevistados quando a existência, ou não, de uma conectividade entre a teoria apresentada no processo inicial de formação dos policiais do CFP4 e as habilidades e competências que os policiais entendem como necessárias para a execução de suas atividades profissionais de policiais de rua.

Realizamos também uma entrevista, com preenchimento de questionário, com o Comandante da ESFP sem registro do áudio da sessão.

Este instrumento foi construído com base nos parâmetros da pesquisa: *Formação Especializada de Polícia na União Europeia – Recursos e Práticas*, dos pesquisadores Eduardo Viegas Ferreira e João José Silva Cabaço do Instituto Superior de Polícia Judiciária e Ciências Criminais de Portugal. (Ferreira & Cabaço, 2005)

O objetivo foi coletar dados referentes a Escola de Formação da PMDF, a fim de possibilitar um enquadramento do modelo de gestão da Instituição, além de verificar seus parâmetros identificados e compará-los com alguns dos resultados obtidos na pesquisa supracitada, que englobou vinte e sete escolas de formação europeias.

As entrevistas livres foram divididas em três blocos considerados importantes para mensurar a percepção dos policiais em suas visões particulares sobre a citada ligação entre a teoria ministrado no curso de formação e a prática da atividade policial. O primeiro bloco foi composto por integrantes do corpo docente do CFP4; o segundo bloco por policiais experientes e graduados que no momento da entrevista exerciam o comando sobre os egressos nas suas atividades de policiamento de rua; e por último, um bloco com os próprios egressos que no momento da entrevista já tinha por volta de dois anos de atividades como policiais militares.

#### **4.1 Fundamentação metodológica**

O Método escolhido para a presente pesquisa foi o qualitativo considerando que ele possibilita captar dimensões mais subjetivas assim como sentidos e interpretações dos diversos atores, fator que consideramos essencial para entender o processo de ensino e aprendizagem que é executado na Unidade de ensino policial estudada.

A análise documental e o preenchimento dos dados coletados no questionário – Diagnóstico da Escola de Formação - foram realizadas durante as quatro visitas *in loco* ao Departamento de Educação e Cultura – DEC da Polícia Militar e a Academia de Polícia Militar de Brasília- APMB. Os trabalhos foram desenvolvidos com a participação direta e o apoio do Comando da APMB, da sua Divisão de Ensino, e do Comando da Escola de Formação de Praças – ESFP.

As análises documentais e visitas de pesquisa serviram para coletar subsídios que possibilitaram a realização do exercício de enquadramento da Escola, objeto da pesquisa, com os modelos teóricos organizacionais de gestão escolar que foram apresentados no capítulo segundo do presente trabalho.

Por meio de análise das características de gestão escolar encontradas por nós na Instituição de Ensino Policial teceremos comentários sobre qual o aparente norteamento de gestão escolar adotado pela unidade de ensino.

Nas atividades de campo conseguimos verificar alguns dados importantes de gestão como nível a que são determinados os objetivos, processo de determinação dos objetivos, relação entre objetivos e decisões, natureza do processo de decisão, natureza da estrutura, relações com o ambiente, estilo de liderança.

#### **4.2 Estudo de caso**

Relacionado ao estudo de caso, Nakano ao tipificar os métodos de pesquisa, define o estudo de caso como sendo: “ análise aprofundada de um ou mais objetos (casos), com o uso de múltiplos instrumentos de coleta de dados e presença da interação entre pesquisador e objeto de pesquisa. (Nakano, 2012: 66)

Nesse diapasão, nós atuamos com múltiplos instrumentos de coleta de dados realizando pesquisa documental e entrevistas com integrantes da Instituição.

O trabalho de estudo de caso procurou captar a percepção do nível de conectividade existente entre os saberes teóricos e práticos da formação policial da Academia de Polícia Militar de Brasília – APMB, mais precisamente na sua Escola de Formação de Praças – ESFP, no contexto do quarto curso de formação de praças encerrado no ano de 2015 - Curso de Formação de Praças – CFP4.

O objeto da pesquisa, Quatro Curso de Formação de Praças – CFP4, teve uma duração de seis meses e meio, iniciando as atividades pedagógicas no dia 01/10/2014 e tendo a sua solenidade de encerramento ocorrido no dia 11/04/2015.

O curso iniciou com 718 (setecentos e dezoito) alunos, entretanto, durante o transcorrer do curso, por questões administrativas e judiciais, foram inseridos mais alguns alunos e o final contou com 750 (setecentos e cinquenta) formandos.

No desenvolvimento dos estudos dos saberes adquiridos e tidos como necessários para as atividades policiais utilizamos o método clínico com técnicas de entrevista e coleta de história de vida. Guiando a atividade de coleta de dados dos entrevistados no sentido de dar liberdade ao entrevistado: “o importante no método clínico é deixar o pesquisado falar livremente e descobrir as tendências espontâneas do mesmo” (Marconi e Lakatos, 2005: 113).

Procuramos coletar histórias de vida profissional dos entrevistados a fim de viabilizar uma análise das dificuldades enfrentadas pelos policiais nas suas atividades de

policiamento, procurando particularizar situações em que tenham identificado uma possível sensação de deficiência de formação para realizar a ação policial.

No caso específico da entrevista com o Comandante da ESFP foi utilizado um questionário base que o entrevistado ajudou a preencher em conjunto com o entrevistador.

Após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética (UNIEURO-DF), por meio da Plataforma Brasil - CAEE 57444316.1.0000.5056, comprovação de aprovação nº 063184/2016, as atividades de campo com as entrevistas iniciaram e foram divididas em três grupos nas datas apresentadas no roteiro de entrevistas abaixo. Conforme já relatado fizemos reuniões e visitas nas instalações das unidades de Polícia Militar que foram envolvidas na pesquisa. Dentre elas o 17º Batalhão de Polícia Militar, unidade que recebeu os egressos após o curso de formação, DEC, unidade responsável pela política de Ensino na Polícia Militar e APMB, unidade executora dos cursos de formação de policiais por meio de sua unidade Escola (ESFP).

### **4.3 Técnicas de Recolha de dados**

#### *4.3.1 Roteiro das entrevistas*

Realizamos uma entrevista com o Comandante da ESFP com intuito de realizar o preenchimento dos dados do questionário (anexo I) relacionados a Escola de Formação. Nesta sessão não foi realizado gravação de áudio.

Conforme já relatamos as entrevistas livres foram divididas em três blocos de entrevistados com perfis diferenciados, tendo sido realizadas 14 (quatorze) entrevistas ao todo.

O primeiro grupo de entrevistados individuais, contendo 3 (três) indivíduos, foi composto por integrantes do corpo docente da Escola de formação estudada, compondo um integrante da coordenação Geral e Pedagógica do Curso, um professor de matéria prática (Abordagem Policial) e um professor de matéria teórica (Direito Administrativo da Ordem Pública);

O segundo grupo de entrevistados, contendo 4 (quatro) indivíduos, foi composto de policiais graduados do 17º BPM que receberam os recém-formados do CFP4 para as atividades práticas de policiamento. Ressalta-se os entrevistados foram deslocados pelo Comando para a sede do 17º BPM, e após a entrevista, retornavam para as suas atividades de patrulhamento de rua.

O terceiro, e último grupo de entrevistados, contendo 4 (quatro) indivíduos, foi composto por policiais egressos do CFP4, lotados no 17ºBPM, sendo um deles uma policial feminina, e que estavam em atividade de policiamento de rua. Ressalta-se que os entrevistados foram deslocados pelo Comando para a sede do 17º BPM, e após a entrevista retornavam para as suas atividades de patrulhamento de rua.

Foram realizadas ainda duas entrevistas com policiais que durante a atividade ficou constatado que eram egressos do CPF3, e, portanto, foram desconsideradas.

Por último tivemos um graduado que não acrescentou dados relativos ao CFP4 no seu discurso por afirmar que não teria nenhum comentário a fazer sobre o curso de formação ou sobre os policiais que trabalham com ele. Esta entrevista foi descartada pelo pesquisador por falta de dados sobre o objeto do trabalho.

As entrevistas realizadas foram registradas em gravações de áudio, com a ciência e autorização do entrevistado, os áudios foram transcritos por nós com o cuidado de omitir as identificações dos entrevistados, que para efeito de divulgação, foram cognominados de forma aleatória com as letras do alfabeto fonético internacional – AFI, e seguem no anexo II do presente trabalho.

As atividades de campo de entrevistas foram executadas conforme os registros do quadro abaixo:

Quadro 6 - Registros das entrevistas realizadas

DATA	LOCAL	ENTREVISTADO	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
<b>Entrevista com Questionário</b>			
21/Julho/2016	Sede da APMB - Divisão de Ensino	Comandante da ESFP	Entrevista para preenchimento de dados do questionário sobre a ESFP não registrada com áudio.
<b>Entrevistas livres</b>			
<b>Primeiro Bloco (Graduados)</b>			
11/Julho/2016	Sede do 17ºBPM	Cabo Delta	26min02seg
11/julho/2016	Sede do 17ºBPM	Sargento Bravo	11min05seg
12/julho/2016	Sede do 17ºBPM	Cabo Charlie	10min19seg
12/julho/2016	Sede do 17ºBPM	Sargento Alfa	14min30seg
<b>Segundo Bloco (Egressos do CFP4)</b>			
11/Julho/2016	Sede do 17ºBPM	Soldado Foxtrot	13min54seg
11/Julho/2016	Sede do 17ºBPM	Soldado Golf	09min13seg
11/Julho/2016	Sede do 17ºBPM	Soldado Hotel	18min03seg
15/Julho/2016	Sede do 17ºBPM	Soldado Echo	13min03seg
<b>Terceiro Bloco (Coordenação e Professores do CFP4)</b>			
21/Julho/2016	Sede da ESFO	Professor Teórico	15min38seg
25/Julho/2016	Sede da APMB	Coordenador do CFP4	30min58seg
25/Julho/2016	Sede da APMB	Professor Prático	13min08seg

As entrevistas livres foram conduzidas solicitando um breve histórico profissional dos policiais, seguido de uma pergunta genérica sobre qual a percepção que o entrevistado tinha em relação a qualidade do CFP4, e se, os policiais egressos deste curso estavam preparados para exercer as habilidades e competências necessárias para a execução das atividades de policiamento de rua. Os resultados com extratos das entrevistas serão apresentados na análise de interpretação.

#### 4.3.2 Entrevista com Questionário:

A guisa de facilitar a coleta de dados e uma posterior análise quanto ao nível da Escola estudada em relação as suas congêneres escolas de formação policial da Europa, elaboramos um questionário adaptado do CEPOL – “Management of Learning Committee” da União Europeia, aplicados em 27 academias de Polícia da Europa pelos pesquisadores Eduardo Viegas Ferreira e João José Silva Cabaço. O nosso questionário (anexo I) continha somente os aspectos considerado por nós como pertinentes ao tema abordado neste trabalho. A pesquisa base do questionário foi composto de cinco seções, onde as abordagens foram definidas pelos organizadores da seguinte forma:

*A primeira secção diz respeito aos procedimentos utilizados para definir as necessidades de formação, objetivos, currícula, métodos e técnicas pedagógicas e de avaliação.*

*A segunda secção diz respeito aos procedimentos utilizados para recrutar, formar e gerir as carreiras dos professores ou do corpo docente.*

*A terceira secção diz respeito às instalações e equipamentos utilizados na formação e em situações de aprendizagem específicas (salas de aula e outros equipamentos).*

*A quarta secção diz respeito aos procedimentos utilizados para selecionar os alunos para os diferentes cursos de formação.*

*A quinta secção diz respeito aos procedimentos utilizados na avaliação de alunos, cursos, professores, técnicos, bem como dos seus impactos organizacionais, e diversos procedimentos para uma meta – avaliação da formação. (Ferreira e Cabaço, 2005: 82-83)*

Realizamos o preenchimento dos dados do questionário no dia 21/07/2016 com auxílio direto do Comandante da Escola de Formação de Praças, órgão subordinado a Academia de Polícia Militar de Brasília. Os resultados serão apresentados aqui para posteriores observações no campo da análise de interpretação. Passaremos a apresentar os itens do questionário e o enquadramento da Escola para cada um dos 23 (vinte e três) itens contidos no documento que consta na sua íntegra no anexo I.

Os itens de 1 a 11 tratam do enquadramento da Escola dentro da Instituição Policial, aspectos de quem toma as decisões de políticas de educação e ensino, além de aspectos internos e externos que influenciam essas decisões de gestão, contempla ainda a verificação do perfil básico do corpo docente.

As questões foram respondidas e identificadas com os seguintes enquadramentos:

A ESFP é uma unidade de formação integrante da PMDF, o tipo de formação realizada na unidade de ensino é exclusivamente de policiais militares.

No tocante a entidade responsável pela definição dos objetivos da formação e da aprendizagem, a decisão é centralizada no Departamento de Educação e Cultura, órgão de Direção Setorial da Polícia Militar.

A definição do número de cursos de formação levados a cabo pelo ESFP é centralizada em um trabalho conjunto que engloba o Departamento de Gestão de Pessoal - DGP, o DEC e o próprio Comandante Geral da Polícia Militar.

Quando procuramos verificar quem são os elaboradores dos objetivos, currículos e duração dos cursos de formação da ESFP, identificamos uma Comissão que tem como membros os integrantes da DEC e APMB, ambas esferas acima da ESFP.

Solicitamos então ao Comandante da ESFP que enumerasse em grau de influência quais os itens que ele entendia com mais influenciadores na definição da duração do curso de formação. E foram listados os seguintes itens na forma decrescente de influência do mais ao menos influente:

1. Exigências e necessidades da PMDF;
2. Tipo de objetivos e de conteúdo do curso;
3. Número de alunos envolvidos;
4. Disponibilidade financeira;
5. Urgência dos cursos;
6. Tipo de Avaliação e Certificação.

Quando verificamos qual a unidade responsável pela seleção dos métodos e das técnicas pedagógicas e de avaliação do curso, constatamos que esta atividade é exercida pela Divisão de Ensino, por meio de sua Seção de Verificação de Aprendizagem, setor integrante da APMB, ente imediatamente superior no organograma à ESFP.

No tocante ao controle do corpo docente da instituição verificamos que são exigidos dos professores da unidade, adequadas qualificações e experiência profissional,

não precisam necessariamente serem policiais, não existe obrigatoriedade de ser docente de instituição de nível superior, e no caso dos professores que são policiais militares, precisa estar na condição de voluntários para exercer a atividade. Os professores não policiais precisa ter a titulação de nível superior e serão previamente submetidos a uma avaliação de técnica de didática realizada por uma assessoria pedagógica da APMB composta por integrantes de uma universidade externa à corporação policial.

Os itens de 12 a 17 serviram para verificar as instalações: salas de aula e equipamentos de formação da ESFP.

Nos itens 12 a 16 do questionário a instituição possui todos os recursos de instalações e equipamentos de formação constantes no questionário, com exceção de Auditório próprio e piscina, ambos supridos, quando necessário, por outras unidades da Polícia Militar que possuem as referidas instalações. No caso das atividades de piscina os alunos geralmente realizam em áreas públicas como o Lago Paranoá.

No item 17 as perguntas foram relacionadas as instalações como alojamentos e refeitórios para alunos. Como os cursos não contemplam o regime de internato e os alunos são liberados para refeições externas não existem a necessidade destas instalações durante os cursos e a Escola não possui tais instalações.

Para os itens relacionados a avaliação dos alunos, dos professores e dos cursos de formação, os itens 18 a 23 obtiveram os seguintes resultados apresentados.

O diagnóstico das necessidades de formação identificamos como sendo tratadas na esfera política externa da Polícia Militar e a decisão da quantidade de novos policiais contratados é do Chefe do Poder Executivo Distrital (Governador), com a assessoria do Comando da Polícia Militar. A APMB fica responsável por definir a quantidade de alunos que serão integrantes de cada curso.

A tomada de decisão sobre a quantidade de novos policiais que serão formados para futura contratação é exercida pelo Governador do Distrito Federal. No processo decisório o gestor utiliza a assessoria do Comandante Geral da Polícia Militar para definir a quantidade de cargos públicos que serão ocupados por novos policiais. O Comandante Geral da PMDF no uso de suas atribuições realizar a convocação do Departamento de Educação e Cultura para definir as necessidades institucionais e a capacidade de a Escola de Formação (ESFP) absorver os novos alunos. Ressaltamos que não foi possível verificar no momento da pesquisa, quais os instrumentos utilizados para a coletas de dados que darão base de sustentação para tomada de decisão do gestor maior.

Um aspecto importante a ser destacado é com relação a valoração institucional da formação; ao ser perguntado se era considerado custo ou investimento a resposta do Comandante da ESFP foi categórica ao definir a formação como “mais que um investimento, na verdade uma sobrevivência institucional”.

O foco da formação inicial da instituição é para a aquisição de competências específicas (técnicas) que viabilizem um profissional generalista capaz de atuar em todas as múltiplas atribuições da Polícia Militar.

As avaliações levadas a cabo pela ESFP contemplam avaliações individuais de competências e capacidades por meio de verificações de desempenhos individuais práticos, testes escritos individuais, trabalhos e ensaios escritos individuais.

Segundo o Comandante da Escola, as certificações emitidas na ESFP são de aproveitamento e frequência. Não existe certificação acadêmica formal no momento, entretanto, está em processo de construção, por meio do Instituto Superior de Ciências Policiais da PMDF, a implantação de uma formação acadêmica de tecnólogo em segurança pública.

Os cursos são avaliados por meio de entrevistas individuais dos alunos, por amostragem, e executadas pela Seção de Orientação Psicopedagógica da Divisão de Ensino da APMB. Já a avaliação dos professores dos cursos é efetuada por um conselho da Divisão de Ensino da APMB.

O derradeiro item 23 ficou prejudicado na sua análise por não serem aplicados os tipos de avaliação constante no item na esfera da ESFP.

#### *4.3.3 Revisão de documentos da PMDF e CFP4*

No que tange à pesquisa documental, fizemos o registro e a análise das legislações relacionadas a constituição e organização do CPF4, inseridas neste contexto, as leis, regulamentos, normas e instruções internas. O projeto pedagógico da Instituição e demais documentos que regem a formação do soldado da Polícia Militar do Distrito Federal também foram recolhidos.

Segundo Marconi e Lakatos, a pesquisa documental visa a análise das fontes primárias a serem verificadas pelo pesquisador:

*A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. (Marconi e Lakatos, 2005: 176).*

As revisões foram efetuadas nas dependências da Divisão de Ensino no dia 21/07/2016, 22/07/2017 e 25/07/2016, além do material que foi recolhido para posterior análise do pesquisador.

#### **4.4 Caracterização da Instituição.**

A República Federativa do Brasil está dividida em 26 (vinte e seis) Estados, no Distrito Federal - DF, além dos municípios, no entanto estes últimos não possuem em suas estruturas nenhuma instituição policial militar.

Os 26 (vinte e seis) estados, e o DF, como entes autônomos, possuem instituições policiais militares próprias, totalizando no Brasil 27 (vinte e sete) polícias militares.

A Constituição da República Federativa do Brasil apresenta no seu artigo 144 o capítulo da Segurança Pública. É na Carta Magna que está prevista a existência da instituição policial denominada: Polícia Militar.

A definição legal de competência para as polícias militares é regulada no parágrafo quinto do artigo 144.

*§ 5º Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil. (BRASIL, 1988, Art. 144)*

Ou seja, por mandamento constitucional a polícia militar é a entidade responsável pela manutenção e preservação da ordem pública e a realização do policiamento ostensivo nas localidades integrantes dos territórios estaduais, ou distrital, ao qual fazem parte.

O Distrito Federal possui uma população estimada de dois milhões, novecentos e setenta e sete mil, duzentos e dezesseis habitantes, com uma área compreendida em cinco milhões, setecentos e setenta e nove mil quilômetros quadrados (IBGE, 2016). Esta é a área e a quantidade aproximada de “clientes” que a PMDF precisa cobrir e atender na sua prestação de serviço público de segurança. Afirmamos que a quantidade

de “clientes” é aproximada considerando que o Distrito Federal possui uma população flutuante<sup>45</sup> considerável que termina por ser atendida pela PMDF.

A Polícia Militar do Distrito Federal possui algumas singularidades que destoam de suas congêneres estaduais. Primeiro, por mandamento constitucional, apesar de ser um órgão subordinado administrativamente ao Governador Distrital, as legislações pertinentes a suas atividades são elaboradas e votadas no âmbito do Congresso Nacional e não na Assembleia Legislativa do Distrito Federal.

O artigo 21 da CF no seu inciso XIV regula que é competência da União Federal a organização e manutenção da Polícia Militar do Distrito Federal. Diante disto, podemos dizer que se trata de uma instituição atípica que é integrante das estruturas do Distrito Federal, mas é regulada e mantida pela União.

Toda a legislação base que regula a Polícia Militar do Distrito Federal é originária de legislação federal, oriunda do Congresso Nacional, só esta característica é o bastante para considerarmos a PMDF uma polícia *sui generis* no Brasil.

Segundo os registros institucionais e históricos a PMDF surge no ano de 1809, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil. No ano de 1965 ocorre a transferência da instituição do Estado do Rio de Janeiro para a cidade de Brasília, nova capital da República. No ano de 1966 a PMDF é efetivamente estruturada com policiais militares do Rio de Janeiro, oficiais do Exército Brasileiro e integrantes de outras instituições de segurança pública.

O efetivo total da PMDF, em 2014, estava em 14.345 (quatorze mil trezentos e quarenta e cinco) policiais (IBGE, 2014), atualmente em 2017, o número de policiais está em pouco mais de 15 (quinze) mil policiais.

A Polícia Militar tem sua organização básica definida pela Lei Federal nº 6.450, de 14 de outubro de 1977. A estrutura hierárquica dos cargos é estratificada em dois níveis: os oficiais de polícia e os praças policiais.

A Lei Federal nº 12.086 de 06 de novembro de 2009 regula os temas relacionados aos militares da PMDF. A carreira dos Praças inicia como soldado sendo sua última graduação a de Subtenente. O objeto de nossa pesquisa foi exatamente a formação inicial da base desta pirâmide hierárquica que é o cargo de soldado da Polícia

---

<sup>45</sup> É o conjunto de indivíduos presentes no Território na data de referência, por um período de curta duração, por motivos recreativos, de turismo, visita a familiares ou de negócios. No DF existe uma grande quantidade de pessoas que trabalham no Distrito e residem nos estados do entorno (Goiás, Minas Gerais).

Militar do DF. A lei prevê a existência no quadro de cargos para Praças Policiais Militares Combatentes – QPPMC um total de 16.550 (dezesseis mil, quinhentos e cinquenta) policiais. Este número de policiais na atualidade não está completo existindo claros de cargos a serem ocupados.

Quadro 7 - Quadro de Praças Policiais Militares Combatentes - QPPMC

GRAU HIERÁRQUICO	EFETIVO	INTERSTÍCIO
Subtenente PM	560	-
Primeiro-Sargento PM	2.156	36 meses
Segundo-Sargento PM	2.168	60 meses
Terceiro-Sargento PM	2.748	60 meses
Cabo PM	3.354	60 meses
Soldado PM	5.564	120 meses
TOTAL	16.550	

Fonte: BRASIL, 2009.

A lei regulamenta ainda, no artigo 34 e seu parágrafo único, que para estar no cargo de soldado é necessário a aprovação com aproveitamento no Curso de Formação de Praças – CFP.

*Art. 34. Para a confirmação na graduação de Soldado, mediante promoção à graduação de Soldado PM 1ª Classe, independentemente de vagas na graduação, o Soldado PM 2ª Classe deverá concluir com aproveitamento o Curso de Formação de Praças e ser aprovado em estágio probatório.*

*Parágrafo único. As normas reguladoras de habilitação, acesso e situação das Praças especialistas serão estabelecidas pelo Comandante-Geral da Corporação*

Já a Lei Federal nº 7.289 de 18 de dezembro de 1984, Estatuto dos Policiais Militares da Polícia Militar do Distrito Federal, regula a hierarquia entre os cargos da Polícia. Apresentando o seguinte quadro abaixo:

Quadro 8 - Círculos e escala hierárquica na Polícia Militar

HIERARQUIZAÇÃO	POSTOS E GRADUAÇÕES
Círculo de Oficiais Superiores	Coronel Tenente-Coronel PM Major PM
Círculo de Oficiais Intermediários	Capitão PM
Círculo de Oficiais Subalternos	Primeiro-Tenente PM Segundo-Tenente PM
<b>PRAÇAS ESPECIAIS</b>	
Frequentam o círculo de oficiais subalternos	Aspirante-a-Oficial PM
Excepcionalmente ou em reuniões sociais tem acesso ao círculo de oficiais	Aluno-Oficial PM

<b>CÍRCULO DE PRAÇAS</b>	<b>GRADUAÇÕES</b>
Círculo de Subtenentes e Sargentos	Subtenente PM Primeiro-Sargento PM Segundo-Sargento PM Terceiro-Sargento PM
Círculo de Cabos e Soldados	Cabo PM Soldado PM de 1ª Classe Soldado PM de 2ª Classe

Fonte: BRASIL, 1984: Art 15

Considerando o que reza a legislação federal sobre a PMDF os egressos do CPF4 assumiram suas funções ao ocuparem o primeiro cargo da pirâmide hierárquica como soldados da Polícia Militar do DF.

No tocante ao ensino e como ele é regulado na Polícia Militar do Distrito Federal, além das já citadas legislações analisamos as denominadas Diretrizes Gerais de Ensino e Instrução da PMDF. Identificamos o trabalho monográfico do pesquisador Moacir Magalhães que descreve de forma precisa itens normativos importantes sobre o tema.

#### *1.6 DIRETRIZES GERAIS DE ENSINO E INSTRUÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL (DISTRITO FEDERAL.PMDF, 2004).*

*As Diretrizes Gerais de Ensino e Instrução (DGEI) tem por finalidade regular o planejamento, a coordenação, a fiscalização e o controle das atividades de formação, habilitação, atualização, extensão, especialização e aperfeiçoamento do ensino e da instrução nos níveis de oficiais e praças da Polícia Militar do Distrito Federal. (MOACIR MAGALHÃES, 2014: 25)*

##### *1.6.1 Modalidades do ensino da PMDF*

*O ensino policial militar foi concebido de forma a constituir-se em um processo contínuo e progressivo de educação sistemática, compreendendo uma sucessão de fases de estudos e práticas, com exigência sempre crescente, desde a iniciação até os padrões mais apurados de cultura profissional geral.*

*O sistema de ensino policial militar constitui-se, basicamente, de dois níveis de educação profissional:*

*A educação básica profissional que compreende o ensino médio profissional nas seguintes modalidades: Formação: que assegura qualificação inicial, básica para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções de menor complexidade em cada segmento da carreira policial militar; Especialização: que qualifica para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções que exijam conhecimentos e práticas especializadas; Habilitação: destina-se a complementar os conhecimentos adquiridos, para o exercício de atividades semelhantes; Extensão: que amplia os conhecimentos e as técnicas adquiridos em cursos anteriores, necessários para a ocupação de determinados cargos e para o desempenho de determinadas funções; e Aperfeiçoamento: que atualizam e ampliam conhecimentos obtidos com a formação ou graduação, necessários para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções de maior complexidade.*

*Este nível de ensino na corporação é destinado aos praças policiais militares e a graduação inicial é adquirida na formação. Durante a sua carreira o praça passa por diversos cursos além da formação, com o objetivo de galgar*

*posições hierárquicas superiores e, dentre os principais cursos, estão os de aperfeiçoamento e de altos estudos que deverão ser concluídos com aproveitamento, que é condição essencial para alcançar a última graduação em seu nível hierárquico. A carreira de praça inicia-se com a graduação de soldado e termina com a de subtenente.*

*A educação superior profissional que compreende o ensino superior nas seguintes modalidades: Formação e graduação: que qualifica em profissões de nível superior, com ou sem correspondentes civis, para a ocupação de cargos para o desempenho de funções policiais militares; Pós-graduação, com programas de especialização, aperfeiçoamento, altos estudos e extensão: que qualifica para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções privativas do último posto da carreira policial militar e as privativas do alto comando da polícia militar do Distrito Federal, bem como atualiza, amplia e estrutura conhecimentos em ciências policiais militares, políticas e sociais.*

*Este nível de ensino é destinado aos oficiais da corporação, e o posto inicial é adquirido na formação ou graduação, já que o curso de formação de oficiais foi reconhecido pelo Ministério da Educação como equivalente aos cursos superiores de graduação, para efeitos acadêmicos no sistema civil. Durante a sua carreira, assim como na situação dos praças, o oficial realiza diversos cursos além da graduação, com o objetivo de galgar posições hierárquicas superiores, dentre os principais estão os cursos de aperfeiçoamento e de altos estudos que o oficial deverá concluí-los com aproveitamento, condição essencial para alcançar o oficialato superior, bem como funções de alto comando na corporação. A carreira de oficial se inicia com o posto de 2º tenente e termina com o de coronel. (MOACIR MAGALHÃES, 2014: 25-26)*

O autor, ao apresentar a finalidade do ensino policial militar, descreve a proposta constante na DGEI de 2004.

#### *1.6.2 Finalidade do ensino policial militar*

*O ensino policial militar tem como finalidade proporcionar aos policiais militares a necessária habilitação para o exercício de cargos e funções previstos no seu quadro de organização, bem como para as atividades do profissional de segurança pública na execução do serviço de polícia ostensiva e, ainda, manterem nos seus integrantes a visão da sua inserção no contexto da sociedade do Distrito Federal.*

*O ensino policial militar obedecerá a processo contínuo e progressivo, constantemente atualizado e aprimorado, de forma sistemática, que se estenderá através da sucessão de fases de estudos e práticas de exigências sempre crescentes, desde a iniciação até os padrões mais elevadas de cultura profissional e geral. No que concerne à parte policial militar, ênfase especial deve ser dada aos assuntos diretamente relacionados com a atividade-fim, policiamento ostensivo. (MOACIR MAGALHÃES, 2014: 26-27)*

O texto normatizador do tema apresenta o que institucionalmente são considerados os objetivos do ensino para a PMDF.

#### *1.6.3 Objetivos do ensino policial militar*

*O ensino policial militar tem como objetivo proporcionar ao seu público interno a necessária qualificação para o bom desempenho de suas funções, tendo como principais metas:*

*I - educar os discentes, criando e desenvolvendo hábitos imprescindíveis ao bom desempenho das funções policiais militares;*  
*II - estimular o espírito de corpo, amor à carreira e à profissionalização dos integrantes da Corporação, transmitindo-lhes conhecimentos técnicos peculiares às atividades policiais militares;*  
*III - moldar e aprimorar o caráter e o físico do profissional, capacitando-o para o exercício de suas funções;*  
*IV - familiarizar os componentes da Corporação com os princípios de liderança e chefia;*  
*V - fortalecer as convicções democráticas e a crença na lei, na justiça e na ordem;*  
*VI - incentivar os policiais militares a desenvolverem qualidades e aptidões indispensáveis às atividades de polícia ostensiva, tais como: controle emocional, bom senso, urbanidade e capacidade de decisão.*  
*O exercício do serviço policial militar exige conduta compatível com os princípios da imparcialidade, do conhecimento e capacitação, da cortesia, da transparência, da prudência, da diligência, da integridade profissional e pessoal, da dignidade, da honra, do decoro e do pundonor militar.*  
*O que se espera destes objetivos é que as práticas policiais contemplem o respeito à Constituição Federal e às leis do país, buscando o fortalecimento da Instituição e a plena realização dos valores democráticos, bem como garantir que a atividade policial se desenvolva de modo a fomentar a dignidade da pessoa humana, objetivando assegurar e promover a solidariedade e a justiça na relação entre as pessoas. (MOACIR MAGALHÃES, 2014: 26-28)*

A DGEI regula também quais os princípios que devem ser seguidos pelos atores da comunidade de ensino da Polícia Militar.

#### *1.6.4 Princípios do ensino policial militar*

*Para que o processo ensino-aprendizagem alcance a necessária eficácia, devem ser observados os seguintes princípios:*

- a) **Objetividade** - o ensino deve ser racionalmente direcionado para a transmissão de conhecimentos imprescindíveis ao desempenho das atividades policiais militares;*
- b) **Progressividade** - o ensino deve atingir um ritmo progressivo e evolutivo, evitando-se repetições;*
- c) **Continuidade** - o ensino deve ser um processo contínuo, onde haja a interligação dos conhecimentos já adquiridos com os que serão proporcionados sequencialmente;*
- d) **Flexibilidade** - o ensino deve ser, tanto quanto possível, maleável, de forma a se adaptar sem mudanças radicais ou bruscas, mas de forma plausível e lógica às condições mais atuais;*
- e) **Oportunidade**: o ensino deve proporcionar cursos que possibilitem oportuna utilização dos conhecimentos adquiridos e forneçam melhoria dos padrões operacionais da Polícia Militar, bem como aprimoramento das qualidades pessoais de seus componentes;*
- f) **Iniciativa**: o ensino deve incentivar permanentemente o indivíduo a desenvolver o espírito de iniciativa para a tomada de decisões quanto às ações na esfera de suas atribuições;*
- g) **Produtividade**: o ensino deve apresentar, no limite do possível, um elevado grau de rendimento com baixo custo operacional;*
- h) **Adequabilidade**: o ensino deve se adequar às inovações surgidas, buscando sempre uma metodologia moderna e condizente com os padrões do momento, de modo a tornar-se instrumento de constante evolução individual e coletiva;*

i) **Realismo:** o ensino deve considerar as condições socioculturais, econômicas e políticas em que está inserida a atividade policial militar, registrando numa visão prospectiva, futuras exigências ao desempenho profissional, sem perda de senso de realidade.

Os princípios têm por objetivo provocar a mobilização e a participação dos policiais militares na exploração dos conteúdos propostos voltados e adaptados à realidade em que eles vivem ou viverão, buscando alcançar uma dimensão individual pela valorização dos atributos intelectuais, morais e físicos utilizando tais atributos no aperfeiçoamento de seu desenvolvimento pessoal e de seu espírito crítico-reflexivo, além de focar em uma dimensão social, pela evolução do espírito de cidadania democrática e de solidariedade, familiarizando e engajando os policiais em trabalhos sociais participativos, solidários e de parceria com a comunidade (MOACIR MAGALHÃES, 2014: 28-29).

O mesmo autor descreve os métodos e técnicas de ensino que estão normatizados em documento, datado do ano de 2007, como: Normas Gerais de Aprendizagem do Ensino Policial Militar. O texto legal, dentre outras coisas, deixa claro que a prioridade institucional é no sentido de a teoria abranger situações fáticas da vida real, em uma clara busca de uma conexão entre a teoria dos cursos e a prática da atividade profissional.

*AS NORMAS GERAIS DE MEDIDAS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO POLICIAL MILITAR (DISTRITO FEDERAL.PMDF, 2007).*

*As Normas Gerais de Medidas de Aprendizagem (NGMA) encontram-se reguladas em normas próprias da polícia militar e tem por finalidade verificar a aprendizagem dos alunos dos diversos cursos e estágios a funcionarem na corporação, promover a verificação dos conteúdos programáticos de cada matéria do curso ou estágio, buscando o retorno dos conhecimentos transmitidos, aferirem as mudanças de comportamento dos alunos, bem como buscar a consecução dos objetivos propostos para cada unidade didática ou matéria e identificar a necessidade de correção no processo ensino-aprendizagem.*

*1.7.1 Métodos e técnicas do ensino policial militar*

*De acordo com a NGMA os métodos e técnicas de ensino devem ser essencialmente objetivos e as exposições teóricas, as mais restritas. O ensino deve ser eminentemente prático, objetivo, contínuo, gradual e sucessivo no âmbito de cada matéria, devendo ser conduzido de modo que:*

*a) a teoria abranja situações da vida real; (grifo nosso)*

*b) a prática se traduza em ampliação de real atividade em face aos objetivos educacionais que se tem como meta;*

*c) exista correlação entre a teoria e a prática;*

*d) na execução dos planos de matérias, os processos devem ser utilizados de acordo com o assunto, devendo estes constar dos Planos de Matérias (PLAMAS) e dos Quadros de Trabalhos Semanais (QTS), a aula expositiva, conferência, debate, estudo de Estado Maior, estudo dirigido, estudo de caso, painel, palestra, resolução de problemas, seminários, simpósio, trabalho de grupo, visitas, exercício individual, interrogatório, método de caso, exercícios táticos e outros procedimentos preconizados pela didática específica de cada matéria.*

*Os conteúdos devem ser tratados por métodos que se preocupam em moldar o comportamento do policial militar com destaque para o preparo na área preventiva com enfoque na negociação de conflitos e no relacionamento com o cidadão, afastando da sua formação um modelo policial profissional*

*tradicional que enfatiza o comportamento legalista e prioriza o controle do crime como alternativa para lidar com o tema segurança pública (MOACIR MAGALHÃES, 2014: 29-30)*

A mesma determinação legal que prioriza a busca pela conectividade da teoria com a prática profissional é estabelecido de forma mais detalhada na Portaria nº 917 de 05 de agosto de 2014 do Comandante Geral da Polícia Militar do DF.

*Dos Métodos e Técnicas de Ensino*

*Art. 16. Os métodos e técnicas de ensino devem ser essencialmente objetivos e as exposições teóricas, as mais restritas.*

*§ 1º O ensino deve ser eminentemente prático, objetivo, contínuo, gradual e sucessivo no âmbito de cada disciplina, devendo ser conduzido de modo que:*

*I – a teoria abranja situações da vida real;*

*II – a prática se traduza em ampliação de real atividade em face aos objetivos educacionais que se tem como meta;*

*III – exista correlação entre a teoria e a prática;*

*IV – na execução das disciplinas, as técnicas de ensino devem ser adequadas conforme o assunto e estas constarem nos respectivos PC, as quais poderão ser utilizados:*

*a) aula expositiva – (AE);*

*b) conferência – (Cn);*

*c) debate – (Db);*

*d) estudo de Estado Maior – (EEM);*

*e) estudo dirigido (ED);*

*f) estudo de caso – (EC);*

*g) painel – (Pn);*

*h) palestra – (Pl);*

*i) resolução de problemas – (RPb);*

*j) seminários – (Sm);*

*k) simpósio – (Sp);*

*l) trabalho de grupo – (TG);*

*m) visitas – (Vs);*

*n) exercício individual – (EI);*

*o) interrogatório – (Int);*

*p) método de caso – (Mcs);*

*q) exercícios táticos – (ET);*

*r) outros procedimentos preconizados pela didática específica de cada disciplina.*

*§2º A aplicação do processo de ensino e aprendizagem deve ser de acordo com os métodos e técnicas consagrados pela didática e escolhidos pelo instrutor/docente, em consonância com as características dos discentes e com os objetivos estabelecidos nos PC e PE (DISTRITO FEDERAL, 2014, Art 16)*

A estrutura institucional executora do ensino é a Academia de Polícia Militar de Brasília - APMB, que por sua vez possui duas escolas subordinadas, a Escola de Formação de Oficiais - ESFO e a Escola de Formação de Praças – ESFP. A norma legal que define a estrutura burocrática do sistema de educação da PMDF é o Decreto Distrital nº 37.321 de 06 de maio de 2016. Reza o Decreto que o Academia é subordinada ao Departamento de Educação e Cultura, cabendo a execução dos cursos de

formação que são realizados por meio de suas duas escolas (ESFO e ESFP), constantes no organograma institucional:

Art. 2º A Polícia Militar do Distrito Federal possui os seguintes órgãos de apoio:

(...)

II - Subordinados ao Departamento de Educação e Cultura:

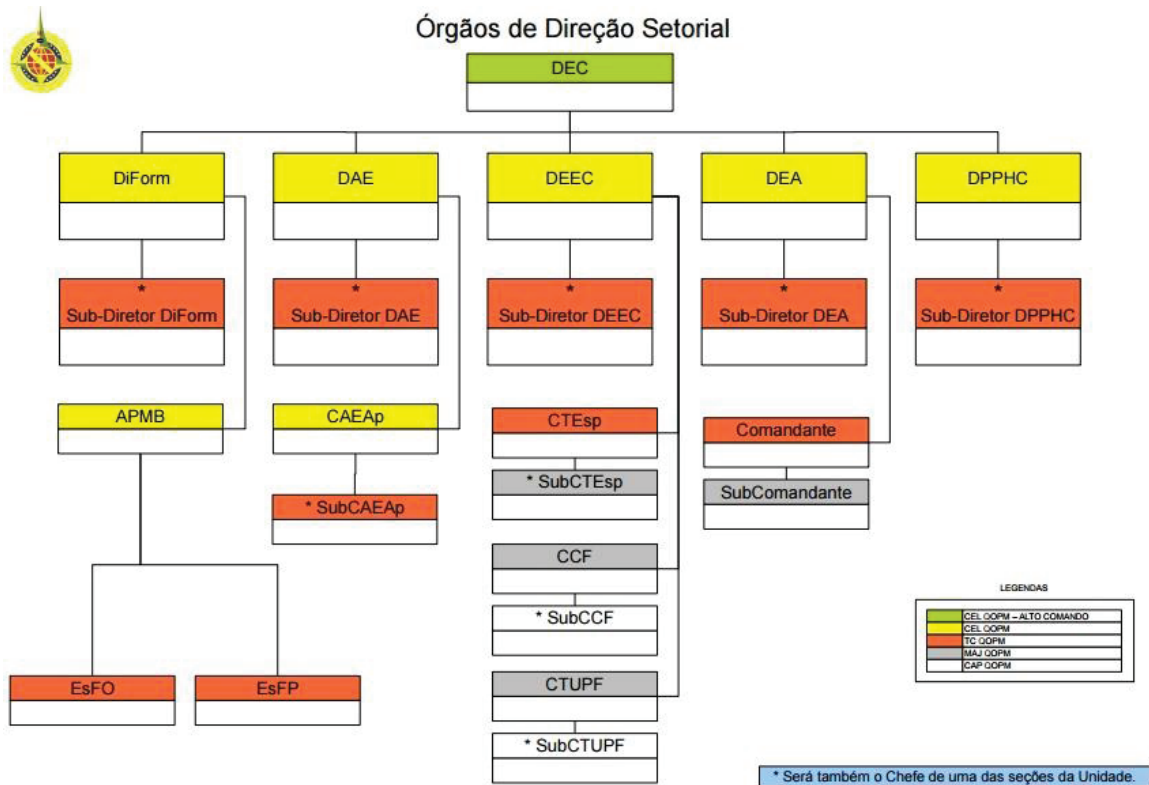
- a) Academia de Polícia Militar de Brasília;
- b) Centro de Altos Estudos e Aperfeiçoamento;
- c) Centro de Treinamento e Especialização; e
- d) Colégio Militar Tiradentes.

(...)

Da Academia de Polícia Militar de Brasília

Art. 9º Compete à Academia de Polícia Militar de Brasília supervisionar, coordenar, fiscalizar, controlar e desenvolver, observadas as diretrizes do Estado-Maior, os cursos de formação de Oficiais e Praças da Corporação e, eventualmente, de integrantes de outros órgãos, assegurando a sua qualificação inicial para o desempenho das primeiras funções das carreiras policiais militares. (DISTRITO FEDERAL, 2016)

Figura 3 - Estrutura organizacional da área de ensino da PMDF



DiForm – Diretoria de Formação; APMB- Academia de Polícia Militar de Brasília; ESFO – Escola de Formação de Oficiais; ESFP – Escola de Formação de Praças. Fonte: www.pmdf.df.gov.br

As competências legais do DEC e da sua DiForm e APMB estão reguladas também pelo Decreto Nº 31.793/2010.

*Subseção IV*

*Do Departamento de Educação e Cultura*

*Art. 44. Ao Departamento de Educação e Cultura compete planejar, coordenar, fiscalizar e controlar as atividades de ensino e pesquisa no âmbito da Corporação, visando qualificar o seu pessoal para a ocupação de cargos e para o desempenho de suas atribuições.*

*(...)*

*Art. 46. À Diretoria de Formação compete promover a formação de oficiais e praças, assegurando a qualificação inicial, para o desempenho das funções das carreiras policiais militares, compreendendo as seguintes seções:*

*I - Seção Administrativa;*

*II - Seção de Apoio ao Ensino.*

*Parágrafo único. A Academia de Polícia Militar de Brasília constitui órgão de apoio subordinada à Diretoria de Formação do Departamento de Educação e Cultura.*

*Art. 47. À Diretoria de Formação compete ainda:*

*I - executar as diretrizes educacionais estabelecidas na Lei de Diretrizes Básicas do Ensino Superior do Ministério de Educação;*

*II - propor termos de cooperação técnica, convênios e parcerias com outros organismos públicos e privados de áreas afins;*

*(...)*

*Art. 82. À Academia de Polícia Militar de Brasília compete desenvolver cursos de formação de oficiais e praças, assegurando a qualificação inicial para o desempenho de funções do início das carreiras policiais militares, compreendendo:*

*I - Divisão Administrativa;*

*II - Divisão de Ensino;*

*III - Escola de Formação de Oficiais (EsFO);*

*IV - Escola de Formação de Praças (EsFP). (DISTRITO FEDERAL, 2010)*

Segundo Moacir Magalhães, as atividades do DEC são realizadas por meio de delegações as suas 05 (cinco) Diretorias subordinadas. Dentro deste processo de delegação fica a cargo da Diretoria de Formação a responsabilidade pela formação inicial de oficiais e praças da PMDF, além de realizar convênios e parcerias com outras instituições, com o objetivo de melhorar o ensino policial militar. Para estas atividades a DiForm possui a APMB como órgão executor de ensino, por meio suas escolas de formação (Moacir Magalhães, 2014: 32-33).

#### **4.5 Análise de Interpretação.**

Durante nossas atividades de pesquisa procuramos analisar dois vieses que entendemos como essenciais para a evolução do processo de ensino da instituição estudada.

O primeiro viés diz respeito ao que convencionamos chamar de gestão escolar e estrutura de ensino. Neste ponto apresentaremos, com base nos dados coletados, as

características de modelos de gestão escolar, que ao nosso ver, foram as mais identificáveis no processo. Aproveitaremos para tecer comentários sobre as estruturas da Escola que visitamos fazendo um sucinto comparativo com os dados que analisamos das academias de polícia da Europa.

O segundo viés diz respeito a conexão entre a teoria apresentada no CFP4 e sua ligação com as necessidades básicas de habilidades e competências exigidas para o policial de rua realizar suas atividades. As percepções dos próprios policiais atores do processo de ensino sobre o tema foram coletadas em entrevistas que apresentaremos nesta fase do trabalho com alguns trechos que entendemos como sintomáticos para a análise conclusiva do nosso trabalho.

#### *4.5.1 Reflexões sobre a gestão escolar a estrutura do Ensino na PMDF.*

O ambiente escolar é essencial para a construção do aprendizado do aluno. Atualmente não existe dúvida, ou muita controvérsia, entre os estudiosos do tema no tocante a certeza desta afirmativa. A forma de gerir a escola, ao que parece, é diretamente influenciadora do ensino que se produz no ambiente escolar e essa narrativa é quase uma unanimidade no meio acadêmico contemporâneo.

Considerando que dificilmente uma instituição tão complexa quanto uma escola possa ser tipificada exclusivamente por um único modelo de gestão escolar, procuramos verificar todos os dados e características encontradas no ensino da PMDF, e assim, definirmos um paralelo teórico com as características dos modelos de gestão que foram apresentados no primeiro capítulo deste trabalho.

Conseguimos identificar claramente aspectos típicos de seis modelos teóricos de gestão escolar, sendo eles: o formal com suas variações burocrático, estrutural, sistêmico, hierárquico; o modelo colegiado de uma forma mitigada; e finalmente, o modelo cultural.

A estrutura do Sistema de Ensino da PMDF, já apresentado anteriormente neste trabalho, possui uma forte característica de modelo formal já que está estruturado de uma forma hierarquizada rígida e legalmente constituída.

Dentre as características teóricas do modelo formal temos que estas instituições possuem propósitos definidos, a autoridade do líder é baseada na sua posição institucional formal, possuem procedimentos de prestação de contas estruturados, tudo em prol do melhor assessoramento e registro das instâncias superiores, além do poder decisório ser exclusivo do ápice da pirâmide da organização.

Ao verificarmos a estrutura da PMDF, onde o Departamento de Educação e Cultura é o tomador das principais decisões, intercalando este processo decisório com instâncias superiores, para o caso de alguns temas, fica claro que a ESFP (órgão responsável pela execução do CFP4) é uma escola que executa as atividades acadêmicas sem muita margem para exercer a tomada de decisão estratégica, tendo em vista que essas funções são das esferas superiores. Ou seja, o poder de decisão é executado no ápice da pirâmide da organização.

*Subseção IV*

*Do Departamento de Educação e Cultura*

*Art. 44. Ao Departamento de Educação e Cultura compete planejar, coordenar, fiscalizar e controlar as atividades de ensino e pesquisa no âmbito da Corporação, visando qualificar o seu pessoal para a ocupação de cargos e para o desempenho de suas atribuições. (DISTRITO FEDERAL, 2010).*

A APMB possui em sua estrutura organizacional duas escolas com propósitos bem definidos, uma específica para formação dos oficiais da polícia e a outra para a formação dos praças policiais. Neste ponto, a definição específica dos propósitos é outra característica típica dos modelos formais.

*Art. 82. À Academia de Polícia Militar de Brasília compete desenvolver cursos de formação de oficiais e praças, assegurando a qualificação inicial para o desempenho de funções do início das carreiras policiais militares, compreendendo:*

*I - Divisão Administrativa;*

*II - Divisão de Ensino;*

*III - Escola de Formação de Oficiais (EsFO);*

*IV - Escola de Formação de Praças (EsFP). (DISTRITO FEDERAL, 2010).*

As instituições militares possuem a figura do comandante da unidade militar, as escolas de formação são unidades militares e cada uma delas com seus respectivos comandantes, ou seja, a autoridade do líder é baseada na sua posição institucional formal, mais uma vez identificamos um aspecto típico do modelo teórico formal.

Uma característica marcante das instituições militares são a organização formal e os fortes mecanismos de controle das instâncias superiores que efetivamente exercem sua autoridade e fiscalização por meio de inspeções periódicas com visitas as unidades subordinadas. As escolas de formação são controladas pela Academia de Polícia de Brasília que por sua vez responde as instâncias superiores da Polícia. Novamente surge uma característica do formalismo na gestão dessas unidades escolares.

Em resumo, as decisões importantes do processo são tomadas no ápice da pirâmide do Sistema de ensino da PMDF e as suas escolas são simples executoras no processo pré-concebido pelas unidades hierarquicamente superiores.

Outro modelo que aparece com sua característica no Sistema da PMDF é o estrutural, o forte viés legalista do Sistema de Ensino da PMDF denota uma característica latente do modelo estrutural. Quase que todos os processos, protocolos e procedimentos estão normatizados nas diversas leis, decretos e portarias que tratam do tema.

Normalmente este modelo é desenhado em níveis estruturantes formando um sistema, que via de regra, possui um comando central que realiza o planejamento estratégico, alocação e distribuição de recursos e monitoramento do sistema. O que claramente identificamos no caso estudado com o DEC, e órgãos subordinados, realizando os processos decisórios pela escola executora que seria a ESFP.

No modelo sistêmico, por definição teórica, os estudantes e membros se enxergam como parte integrante da instituição ao qual pertencem. Na medida que verificamos na ESFP o culto ao “Orgulho de Ser Policial Militar”, e ao chamado “Espírito de Corpo”, típico das instituições militares, podemos aferir que é incontestado o desejo da escola de formação de unir em uma só visão os integrantes da Instituição. Este “corpo” claramente é entendido como o corpo interno institucional. O fator dos alunos celebrarem a visão de serem integrantes de um corpo único é bem característico das escolas de modelo sistêmico de gestão escolar. Esta preocupação da escola em formular uma visão cultural única da instituição já na formação inicial dos policiais foi inclusive relatada pelo entrevistado cognominado Prático.

*(...) Me sinto privilegiado por ter apoiado o CFP4 uma vez que a gente consegue alterar cultura da Corporação mais facilmente no período de formação, né...(...)*

Na ESFP, e no próprio Sistema de Ensino da PMDF, o maior número de características encontradas são coincidentes com o modelo de gestão burocrático. A luz do modelo teórico burocrático o Sistema da PMDF possui uma hierarquia interna baseada na estrutura organizacional hierárquica que passa do próprio Comando Geral da PMDF para o Departamento de Ensino e Cultura descendo de forma vertical para as suas unidades subordinadas como a APMB, desaguando nas suas duas escolas de formação policial (ESFO e ESFP).

As organizações burocráticas são orientadas para seus objetivos, e estes, são claros e delimitados pelas instâncias superiores da organização, fator que fica evidente no caso estudado.

Considerando que a estrutura normativa produzida pelas instâncias superiores é que ditam as regras de como será executada a atividade docente, indo ao detalhe conforme podemos verificar, por exemplo, na Portaria do Comando Geral nº 917 que regula o que deve ser utilizado com técnica de ensino. A ESFP possui uma liberdade de ação consideravelmente mitigada pelas normativas das instâncias superiores o que é sem sobra de dúvidas um aspecto do modelo burocrático.

A própria divisão de tarefas em setores especializados que figuram no organograma do Sistema de ensino e o norteamento rígido e normativo das ações, processos e procedimentos do curso, terminam, em tese, afastando as iniciativas individuais de professores integrantes do curso de formação a agirem diferentemente do previsto no modelo pré-estabelecido. E esses pontos novamente são substancialmente encontrados nos modelos burocráticos de gestão escolar.

A forte visão meritocrática típica do militarismo também aparece no caso estudado. O aluno é avaliado por suas habilidades e competências individuais e o esforço pessoal de cada um é motivo de orgulho para o grupo.

As relações na escola estudada procuram ser impessoais entre seus integrantes e seus clientes externos (cidadão), minimizando as influências pessoais nas tomadas de decisão. Esses pontos são fortemente celebrados nos modelos burocráticos.

Já a característica identificada do modelo teórico hierárquico, que tem como suas linhas mestras as relações internas verticalizadas e um forte foco na prestação de contas para os patrocinadores externos pode ser sentida novamente, talvez como uma variável específica do modelo formal. As responsabilidades e a autoridade dos gestores coincidem com a estrutura verticalizada na instituição. Quanto mais alta for a posição na pirâmide hierárquica, maiores serão as responsabilidades e legitimidade de decisão dos gestores. Neste ponto o Sistema da PMDF é claramente hierarquizado com o DEC e seus órgãos subordinados atuando com orientação formal rígida e verticalizada.

Outro aspecto encontrado está no modelo de utilização de regulamentos e portarias definidoras do que pode e não se pode fazer nas atividades do ensino. O sistema segue nas suas comunicações os padrões de comunicação verticalizados. As informações são passadas de cima para baixo da cadeia hierárquica para todos os níveis que necessitem de tal informação. O sistema espera que as camadas subordinadas

implementem as decisões que foram tomadas pelos gestores do top da pirâmide (Bush, 2011:53). Aspecto típico do modelo teórico hierárquico.

Embora tendo uma supremacia absoluta das características típicas do modelo de gestão educacional formal, e suas variações, conseguimos vislumbrar uma característica do modelo colegiado, mesmo que de forma diminuída na sua abrangência de participantes, que chamou a atenção por estar mais ligado a ideia de um modelo mais participativo como é o colegiado de gestão escolar.

Na verdade, a decisão não ocorre especificamente dentro da unidade escolar, que seria a ESFP, no entanto identificamos um modelo colegiado nas instâncias superiores para definição de questões do tipo: objetivos do curso, currículo e número de alunos. Segundo constatamos nos dados coletados, esses temas são definidos por um colegiado com participação do Departamento de Gestão de Pessoal – DGP, do Departamento de Educação e Cultura - DEC e integrantes da APMB, conforme resposta registrada no item 4 do questionário constante no anexo I.

Entendemos que o procedimento decisório conjunto dos atores seria uma visão mitigada de um colegiado de decisão, porque o modelo colegiado pressupõe para sua aplicabilidade a participação de toda a comunidade escolar, aspecto que não identificamos no processo da PMDF.

A implantação do modelo colegiado se caracteriza pelas decisões de gestão da escola passarem por uma construção coletiva da comunidade escolar, incluindo no conjunto decisório, os professores, pais de alunos, comunidade local e corpo administrativo, além dos gestores propriamente ditos. Definitivamente este não é o caso do nosso objeto, entretanto, a localização de um colegiado, mesmo que nas instâncias superiores, já denota uma predisposição para debates coletivos dos integrantes nas tomadas de decisão, afastando uma visão focada em decisões monocráticas do gestor institucional.

O forte culto ao exemplo dos heróis da Instituição, identificado pelo pesquisador na PMDF, ao nosso ver, pode ser compreendido como aspecto do modelo cultural, mesmo se tratando de uma estrutura de modelo burocrático mais predominante como é o caso do ensino da Polícia Militar.

Em vídeo público do CFP4<sup>46</sup> os elaboradores apresentam uma frase no trecho entre o vigésimo terceiro e o quadragésimo quarto segundo da apresentação que nos

---

<sup>46</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=ObAo\\_fUOLTQ](https://www.youtube.com/watch?v=ObAo_fUOLTQ)

ajuda a demonstrar esse culto ao heroísmo dentre os policiais ao se colocarem como protetores da vida dos cidadãos.

*A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. É o que temos de mais precioso nesse mundo e precisamos de quem nos ajude a cuidar e zelar por ela, corações que não medem esforços para manter nossas vidas protegidas (vídeo institucional da formatura de conclusão do CFP4)*

O mesmo documentário do curso de formação se encerra aos cinco minutos e trinta e um segundos com a frase “Orgulho de ser PMDF”, outra importante demonstração de culto a Instituição que pode ser interpretada como fruto de uma característica típica do modelo teórico cultural revelando na cerimônia de encerramento do curso aspectos culturais da organização PMDF.

Segundo as definições teóricas do modelo, ele se manifesta por meio de símbolos e rituais próprios, ao invés de espelhar a estrutura organizacional. As ideologias, crenças e valores são o carro chefe, o coração, do modelo. Os indivíduos detêm ideias e valores preferenciais que influenciam como eles irão enxergar e mensurar o comportamento dos integrantes da organização ao qual pertencem. O modelo cultural tem o condão de revelar os aspectos culturais da organização.

O próprio culto dos egressos do CFP4 ao conhecimento e experiência dos policiais antigos demonstrado nas entrevistas, por si só, já denota o simbolismo de valores cultuados entre os integrantes da organização. No depoimento do soldado GOLF ele relata esse respeito ao policial antigo e ao conhecimento prático dos policiais mais experientes para lidar com as questões na rua.

*(...) Mas na rua é diferente...na rua realmente acontece imprevistos que no curso não é possível ministrar ou ensinar ao policial...a gente...somos novinhos, né...a gente acaba pegando muito com o pessoal mais antigo de polícia. Que acaba desdobrando a ocorrência... **a gente não sabe realmente tratar da melhor forma e o antigo...o policial mais antigo acaba dando esse suporte pra gente(...)***

O modelo enfatiza o desenvolvimento de normas e significados dentro das instituições. A suposição é que a interação entre os integrantes da organização, ou seus subgrupos, criam normas comportamentais que gradualmente se torna parte da cultura organizacional.

Nas atividades da ESFP os alunos são separados por Companhias de alunos que passam a cultivar uma identidade própria durante a sua formação, criando inclusive uma

espécie de orgulho por pertencer a esta ou aquela subunidade. Na verdade, estas unidades de ensino são meras subdivisões formais de um mesmo curso, mas que termina por criar um subcultura que define bem as atitudes daquele grupo.

A comprovação deste fato pode ser confirmada no relato do Coordenador do CFP4, ao se referir a um curso anterior ao objeto da pesquisa (CFP3), que em determinado momento define de forma diferenciada a característica principal de cada uma dessas companhias de alunos.

*(...) O Cmt de Companhia ele vai muito mais do que papel. Ele efetivamente trabalha a parte operacional da sua companhia. Então ele é o **oficial que recebe sua companhia diariamente Ele é que passa as diretrizes de acordo com o alinhamento do Comando. Ele é que dá vida e vibração a sua Companhia.**(...)*

*(...) Por mais que os comandantes de Companhia tivessem perfis diferentes. Nós tínhamos o perfil da 1ª Companhia que era bastante acelerado, nós tínhamos a 2ª Companhia que gostava muito de Helicóptero, a 3ª Companhia era um pouco mais reservado, mas de uma forma geral tecnicamente todos eles saíram como o mesmo conhecimento (...)*

A cultura institucional pode ser simbolizada de forma comportamental por meio de rituais, cerimônias e padrões de interações sociais. A próprio mecanismo diário de realizar formatura com apresentações dos alunos aos seus coordenadores, típicos das escolas militares e policiais, pode ser definido como um exemplo desta prática que caracteriza um aspecto específico do modelo cultural. O método de formaturas também foi utilizado no CFP4 e pode ser constatado inclusive nos três vídeos públicos<sup>474849</sup> sobre o CFP4, corroborado com o relato do entrevistado Coordenador.

*(...) E atuei como CMT do Corpo de Alunos. Então é como se fosse o Coordenador do Curso.*

*Entrevistador- Coordenador Pedagógico?*

*E- Não, o Pedagógico. O Pedagógico...lá nós fizemos uma separação. O pedagógico ele era responsável basicamente para fazer o contato com os instrutores, plano de aula, plano de ensino e disponibilizar o QTS para nós. E eu ficava mais com a parte operacional...que era o pátio mesmo. **A minha posição era receber os alunos diariamente, verificar as faltas, verificar as licenças médicas, verificar o andamento do QTS, sempre que surgia alguma pane, algum problema eu era acionado...ah...o instrutor de abordagem faltou...esse problema chegava a minha pessoa e a gente tentava administrar** (...)*

---

<sup>47</sup> Vídeo 1: [https://www.youtube.com/watch?v=ObAo\\_fUOLTO](https://www.youtube.com/watch?v=ObAo_fUOLTO)

<sup>48</sup> Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=1NaSKiTMjks>

<sup>49</sup> Vídeo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=6HQGU3Nsa28>

Considerando o que foi provado com os fatos recolhidos no presente trabalho nós podemos afirmar que os objetivos do curso e o processo de elaboração desses objetivos ficam a cargo do Departamento de Educação e Cultura com o assessoramento da Academia de Polícia Militar de Brasília, não sendo da esfera de atribuições da Escola de Formação de Praças essas definições e atividades. A natureza do processo decisório parece ser por meio de um grupo de trabalho específico da cúpula do Ensino da PMDF que posteriormente é executado nas instâncias inferiores do sistema verticalizado com as escolas de formação (ESFO e ESFP) no nível executório mais baixo do modelo.

No tocante a estrutura da APMB e de sua ESFP, realizamos uma verificação *in loco* das instalações e por meio do preenchimento do questionário do anexo I realizamos uma verificação comparativa com os dados da pesquisa levada a cabo pelos pesquisadores Eduardo Viegas Ferreira e João José Silva Cabaço junto as instituições congêneres da Europa.

Após essa verificação constatamos que a estrutura da ESFP está proporcionalmente compatível com suas congêneres tendo inclusive vantagem em alguns aspectos. Tivemos a oportunidade durante as atividades de pesquisa de visitar a Escola de Formação de Oficiais da Polícia de Segurança Pública de Portugal, denominada Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna – ISCPSI. Um aspecto que ficou claro é a diferença de espaço para maior nas instalações brasileiras em relação a congênere lusitana. Os equipamentos e instalações são relativamente proporcionais às necessidades de cada instituição e os equipamentos e instalações que verificamos na estrutura da APMB e de sua ESFP foram considerados bons e compatíveis com as necessidades.

Obviamente, que não estamos afirmando que as instalações da APMB e da ESFP não precisam ser modernizadas e melhoradas, entretanto, a impressão que tivemos é que as atuais estruturas certamente não comprometem substancialmente a qualidade dos cursos de formação que são realizados no local.

#### *4.5.2 As percepções coletadas das entrevistas com relação a ligação da teoria do curso CFP4 com a necessidades das práticas profissionais e demais questões do ensino.*

No item que segue faremos a análise de discurso dos entrevistados apresentando algumas transcrições dos trechos das entrevistas realizadas com os policiais dos três blocos de entrevistados. A ideia é coletar qual a percepção individual de cada policial sobre questões relacionadas ao ensino que foi realizado pelo CFP4, além de tentar

perceber qual a visão predominante destes policiais com relação a importância da conectividade entre a teoria apresentada aos egressos do curso inicial de formação e a as necessidades de habilidades e competências que a prática da atividade policial exige dos policiais que atuam nas ruas.

Iniciaremos realizando considerações sobre os as informações coletadas junto ao bloco dos coordenadores e professores do CFP4.

O entrevistado cognominado “Coordenador” teve um papel importante nos últimos quatro cursos de formação de praças. Em todos eles o policial figurou, ora como professor, ora como coordenador pedagógico, ora como coordenador geral de curso. Fator que possibilitou verificarmos uma visão institucional e pessoal atualizada sobre o ensino na PMDF.

O entrevistado ao ser provocado sobre a ligação da teoria com a prática nos cursos de formação de policiais foi enfático em diz que essa é uma preocupação vestibular do processo de ensino da PMDF. O que corrobora com a determinação legal que apresentamos no artigo 16 da Portaria da PMDF nº 917. O entrevistado ao se referir sobre uma disciplina prática (abordagem policial) relata que a doutrina de abordagem é adaptada para a forma que os policiais irão atuar na rua. Sendo normalmente na prática esta atuação em duplas.

*(...) No CFP2 eu atuei como comandante de Companhia e atuei como Coordenador da Disciplina de POG (Policimento Ostensivo Geral) e da disciplina de técnica de abordagem... e sempre que nós montávamos... assim que nós montamos a nossa equipe de instrução nossa preocupação foi trabalhar com a realidade. Que é muito fácil para policial e para o próprio instrutor pegar uma viatura e colocar quatro policiais para fazer uma abordagem e sabendo que a nossa realidade hoje gira em torno de dois policiais, ou três policiais por viatura. Então nós focamos bastante em abordagem com dois e três policiais por viatura. A situação com quatro policiais era basicamente a exceção. Porque hoje...quatro policiais atuam basicamente os grupos táticos (...)*

No critério de seleção de professores, o entrevistado relatou que as disciplinas do curso são divididas por coordenadores de instrução que convidam policiais para a equipe que realizará as atividades pedagógicas com os alunos. Este critério de seleção é baseado na formação do policial e na sua experiência profissional com o tema, além da aptidão para o assunto ao qual estará responsável.

*(...) A gente busca o policial que tem a formação e a própria experiência com o assunto. Que tenha aptidão com o assunto (...)*

Nenhuma instituição policial mundo a fora, até por prestar serviços à população que tem suas próprias definições de urgências pontuais e clamores momentâneos, está totalmente imune de influências circunstanciais externas nos seus cursos de formação. Esses clamores muitas vezes forçam uma adaptação do curso para acelerar seu término ou priorizar determinado tema. Essas influências externas também foram sentidas pela PMDF no período de preparação do Brasil para receber os eventos esportivos da Copa das Confederações de Futebol e da Copa do Mundo de Futebol. O nosso entrevistado relata exatamente esse problema que ocorreu no CFP3.

*(...) Tivemos um problema no CFP3 que foi ocasionado pela ausência de Estágio Operacional um pouco mais destinado a atividade fim...no estágio foi basicamente nos grandes eventos que foi naquela época da Copa das Confederações. Nós não tivemos tempo de fazer aquilo que nós desejamos com relação a atividade operacional (...)*

Já o CFP4 para a instituição foi considerado um curso muito próximo do ideal. Na visão do entrevistado Coordenador, o CFP4 conseguiu unir a teoria com a prática e contou com um corpo docente qualificado e multidisciplinar que ajudou na qualidade da formação dos novos policiais.

*(...) De uma forma geral na PMDF o pensamento e a visão que nós temos com relação a formação do CFP4 é que ela chegou bem próximo do ideal (...)*

*(...) Eu imagino que todas as policias eles fazem esse link...nós trabalhamos realidade com prática, né. Mesmo que seja algo surreal. Ninguém faz...não, eu trabalho só com a parte de legalidade sem pensar na prática, né. Por mais que isso não aconteça...e acho que alguém sempre imagina que tem que ser em sala de aula...tem que ser o que a gente vai trabalhar. Mas nós tínhamos uma coordenação de equipe muito forte, muito heterogenia na sua formação, mas um grupo muito homogêneo no seu pensamento. Então a equipe de coordenação era formada por oficiais que atuaram na corregedoria, já atuaram no Batalhão de Choque, no Batalhão de Trânsito, no Batalhão de Aviação Operacional, ela tinha um conhecimento muito amplo(...)*

*(...) nós tentamos linkar bem essa parte de teoria com prática(...)*

O CFP4 realizou com seus alunos um estágio operacional que foi relatado por todos os entrevistados como um grande sucesso. No caso dos egressos a fase foi muitas vezes elogiada e considerada com a melhor parte do curso de formação.

*(...) No CFP4 nós conseguimos Policiamento Ostensivo Geral, fizemos POG com 10 policiais, nós atuamos em manifestações, nós fizemos pontos de bloqueio de trânsito, nós fizemos policiamento motorizado, foi um fato que*

*teve uma repercussão positiva muito favorável para PMDF...principalmente para o curso...o planejamento para fazer o estágio operacional foi de 50 viaturas nas cidades. Nós tínhamos ali 200 policiais do curso de formação de praças atuando em viaturas com 4 policiais e nós não tivemos nenhum problema seja de indisciplina, seja tecnicamente, com esse estágio operacional. E foi algo que causou muita preocupação na época porque foi algo inovador. Pô...vai colocar uma equipe e vamos montar um pelotão colocar 10 viaturas, 40 policiais para trabalhar na Ceilândia no estágio de aluno? Porque o aluno é sempre muito acelerado...O resultado foi extremamente positivo. Nós tivemos apreensão de armas, de drogas, de veículos roubados...não tivemos problemas quanto a isso aí...então tudo que nós planejamos no CFP1, 2 e 3, nós podemos agora aplicar no quatro...e deu muito certo aquela fórmula de CFP4(...)*

O entrevistado cognominado “Teórico” figurou como professor de uma matéria teórica com suas atividades exclusivamente em sala de aula. Suas observações sobre a necessidade de adaptação dos temas teóricos para a realidade da vida denota a singularidade que é atuar como professor em um curso de formação de profissionais da segurança pública que são por essência executores de atividades práticas na prestação de serviço à população. Encontramos aqui uma preocupação muito comum e típica da educação de adultos que é a de mostrar ao aluno porque aquele tema é importante para sua vida prática. Demonstrar que suas atividades práticas precisam estar calçadas na teoria e definições legais é essencial para todo policial. É a “ciência” de ensinar até onde ele pode ir na sua esfera de atuação.

*(...) Na verdade é o seguinte...a disciplina de direito administrativo...todo mundo que passa no concurso ele chega com uma carga de direito administrativo boa. Vamos dizer assim. E aí essa pessoal quando falava direito administrativo da ordem pública... - pessoal eu já sei isso...só que a nossa abordagem foi justamente neste sentido de que o que a gente trabalhou eles não sabiam. Porque era um direito administrativo da ordem pública voltado para atividade de polícia administrativa, e aí foi o foco da disciplina... era demonstrar aos alunos o foco de atuação da Polícia Militar como polícia administrativa de competência residual. Por quê? Porque a constituição no artigo 144 ela é aberta. Manutenção da Ordem Pública...o que é a manutenção da ordem pública. Então nós trabalhávamos desta forma. De tentar demonstrar aos alunos que alguma atividade que o policial poderia não valorizar ela tem uma importância na manutenção da ordem pública (...)*

*(...) eu entendo é o seguinte, por exemplo, o professor de tiro ensina a apertar o gatilho. O professor de processo penal e direito penal ensina quando ele pode apertar esse gatilho. Isso assim, até no meu papel, que eu também atuei junto...por servir na Academia eu acabava atuando em questões pedagógicas e questões de coordenação. A gente sempre tinha essa preocupação...ohh você é o cara da teoria, mas é você que vai ensinar a ele quando ele pode apertar o gatilho, por exemplo, quando ele deve atuar quando ele não deve atuar. Então a disciplina a gente sempre toma esse cuidado com a disciplina teórica é para mostrar para ele o que ele pode fazer e o que ele não pode fazer.*

*(...) quando é possível talvez seja tão importante quanto o atirar, né... as duas eu acho que não teria peso...porque se você faz no momento errado você pode perder a sua vida ou você pode perder a sua liberdade (...)*

O entrevistado cognominado “Prático” figurou no CFP4 como instrutor de uma disciplina eminentemente prática que é a abordagem policial. Ele trouxe um dado de prática pedagógica importante que é a padronização de disciplinas práticas por meio de elaboração de manuais específicos que devem ser seguidos pelos professores nos diversos cursos de formação na tentativa de uniformizar os procedimentos práticos na rua.

*(...) Dentro da Polícia Militar algumas tropas especializadas desenvolveram manuais de abordagem entre elas eu cito o PATAMO<sup>50</sup>, que é um patrulhamento tático móvel do Batalhão de Choque, a ROTAM<sup>51</sup> e o CTOP<sup>52</sup>. Que são tropas...grupo tático operacional das Unidades de área. E a gente utilizou como fundamentação esses três manuais para produzir um manual para o curso. E esse manual foi utilizado tanto no curso de formação de praças três quanto no CFP4. E hoje a Academia (oficiais) também está adotando esse manual (...)*

O entrevistado Prático também demonstrou em seu discurso a importância que é dada a conectividade da teoria com a prática para a formação dos policiais.

*(...) da teoria com a prática, ainda mais com a educação de adultos que a gente precisa que aquele conhecimento teórico seja aplicado para que o conhecimento seja absorvido de forma eficaz. Então...é muito importante no curso de formação policial o aluno dê praticidade daquele conhecimento que ele adquiriu na Academia, porque se ele não ver utilidade naquele conhecimento ele possivelmente ele vai desprezar no futuro próximo, não é... (...)*

Quando perguntado se os policiais do CFP4 saíram com as habilidades técnicas necessárias para a utilização dos equipamentos policiais de dotação individual da PMDF o entrevistado foi enfático em dizer que o CFP4 foi completo neste sentido.

*(...) Bom. Todo policial que sai formado pelo curso de formação de Praça ou mesmo em outros cursos de formação da Corporação ele sai habilitado com esses equipamentos. Por exemplo, espargidor de pimenta ou armamento de lançamento de eletrodos energizados. Inclusive o curso que a gente está desenvolvendo hoje na Academia que é para oficiais médicos e dentistas eles também sairão habilitados nesses equipamentos, porque são policiais militares. É... e esse equipamento também é utilizado né na instrução de*

---

<sup>50</sup> PATAMO – Patrulhamento Tático Móvel

<sup>51</sup> ROTAM - Rondas Ostensivas Táticas Motorizadas

<sup>52</sup> CTOP - Curso Tático Operacional

*abordagem. A gente ensina como utilizar. Então é fato... todo aluno sai do CFP com conhecimentos necessários para utilizar esses equipamentos (...)*

Ao final do seu discurso o entrevistado ressaltou a importância dos cursos de formação para a modificação da cultura da PMDF e destaca a importância do estágio operacional para a boa formação dos policiais, recomendou ainda um aumento de carga horária e duração do curso de formação para policiais praças. Na sua visão o ideal seria um curso entre 8 (oito) ou 9 (nove) meses, considerando muito curto os atuais 7 (sete) meses de formação.

*(...) Me sinto privilegiado por ter apoiado o CFP4 uma vez que a gente consegue alterar cultura da Corporação mais facilmente no período de formação, né... e é claro que uma das minhas sugestões é que o curso ele tenha um pouco mais de carga horária porque infelizmente formar um policial em 6 ou 7 meses acaba sendo muito corrido. Esse período ideal seria de 8 a 9 meses e que a matéria de abordagem, tanto quanto outras matérias operacionais práticas sejam privilegiadas inclusive com a parte de estágio operacional...que os alunos possam ter a experiência e realmente ir para rua e atuar como policiais militares antes de serem formados (...)*

No bloco dos entrevistados graduados, formado por policiais antigos que recepcionaram os egressos do CPF4 para as atividades de rua, conseguimos coletar algumas percepções, que de forma unânime, realçaram a necessidade de o novo policial ser bem treinado durante a sua formação para os temas mais práticos da atividade policial, como o caso do tiro, defesa pessoal e abordagem. Outro aspecto importante que surgiu durante as entrevistas foi a preocupação com o equilíbrio psicológico necessário para todos os policiais.

O graduado cognominado “Alfa” no seu discurso deixou claro a supervalorização do conhecimento prático, apesar de considerar o curso de formação como bom. Em determinados momentos de sua fala deixa latente um certo desprezo pela teoria que é repassada no curso de formação. Entretanto, foi muito claro ao valorizar os estágios operacionais que o CFP4 realizou e a importância de o novo policial ter completa habilitação para utilizar os equipamentos menos letais, a fim de que não fique exclusivamente dependendo da arma de fogo, equipamento que, em tese, deve ser o último recurso que o policial irá empregar. Afirmou que um dos seus subordinados relatou não ter habilidade para a utilização dos equipamentos individuais essenciais para o policiamento de rua, mas que considera essa uma deficiência individual e não de formação.

Ressaltou ainda a importância de se trabalhar o psicológico do aluno para enfrentar com tranquilidade as situações que irá se deparar nas ruas. Destacou ainda o interesse de aprender dos novos policiais. Relatou a importância de mostrar ao aluno, já no momento da sua formação, o que é efetivamente o trabalho policial que ele irá executar, ressaltando a importância de um estágio operacional mais prolongado.

*(...) O que eu tenho que falar é o seguinte...talvez eu tenha pego assim...eu peguei uma P Fem (policia! mulher) e peguei um masculino, né...O que eu acho assim dele é... quando eles vieram para a rua ele viram uma outra realidade, né...uma realidade assim, confronto, notificações, ocorrência grave e a forma deles que eu achei assim...a maioria eu achei assim fraco! Eu não sei o que falaram...(...) Psicologicamente. Tinha que trabalhar mais eles. Mas no decorrer do tempo eu falo para eles...Oh a gente aprende a trabalhar com os antigões, eu não tô aqui para ser um Deus não, eu tô aqui para comandar! O primeiro que fala aqui sou eu e o último a terminar. Mas eu vejo assim são muito interessados. Apesar que eles muitos têm curso superior, então eu peço até ajuda deles...tem uns que são formados em Direito, mas eles em si...tem que vir mais preparado para a rua.*

*(...) Mas tudo é tempo de rua! Tudo é tempo de experiência...é o combate na rua, mas...(...)*

*(...) Que quando ele chega cru, ele chega cru de tudo...eu já falei...quando coloca uma arma na cintura...é uma responsabilidade! Eles tinha que vir...precisa muito mais técnica de abordagem, mais...pegar uma Unidade tipo ROTAM...fazer um estágio assim mais prolongado para eles sentir o que é...se não é...eu achei assim muito paradão. Muito voador. (...)...a realidade na rua é outra!*

*(...) O Curso pelo que eu vejo lá. Não é ruim. Mas tem que botar na cabeça dele o que é um policial militar. (...)...hoje a abordagem é uma coisa muito séria na polícia. Não pode tá desatento!*

*(...) Mas nessa forma aí...eu já perguntei...você tem o curso de Tazer? Não sargento. E o gás...se for numa confusão num tumulto...não, não tem “preparamento” de gás?...foi isso que eu escutei. Então tá difícil né...a sua função aqui é bem...você é que vai tá vendo tudo...porque o motorista é atento no volante, eu tô atento a sirene, a rádio, você tá ali atrás sua visão é dinâmica do lado direito e esquerdo...saiu para abordagem...só arma?*

*Entrevistador- E o senhor acha que esse treinamento deste dinamismo na atenção do patrulhamento está deixando a desejar destes novos que estão chegando? Talvez eles precisam treinar mais isso...treinar mais a visão periférica...*

*(...)Ele tem que ser hábil...habilidade e ser é...tá na ficha dele que ele tem o curso de “spark” , tazer e gás...tem que ter! (...) Porque na rua é uma coisa...a prática é uma coisa...lá no curso é outra coisa...eles têm que falar a realidade do que é um policial militar. O que é a realidade. Os exemplos estão aí...e não vai ser só isso não...hoje a gente sai com gás, sai com spark mas mesmo assim...é precisa mais de apoio, né...entre as viaturas...mas as vezes a gente tá sozinho e a gente ali tem que definir o que é com, o que é certo, o pepino que dê lá beleza, mas outro lado lá...estragou a ocorrência todinha...então é isso que eu tenho de falar (...)*

O graduado cognominado “Bravo” apresentou um discurso muito parecido com o Alfa, valorizando o conhecimento prático. Valoriza em certa medida a formação atual dos policiais novos, mas ressalta que o trabalho de rua tem suas nuances que só a prática

irá trazer as competências necessárias para a boa atuação policial. Declara essencial o espírito motivado dos policiais para a atuação profissional. Recomendou esquecer a teoria para atuar na rua. O discurso claramente demonstrou uma percepção que considerada que a teoria da formação policial é carente de prática policial, mas não enxerga uma forte desconexão entre a teoria e a prática no caso do CFP4. O entrevistado se declarou policial por vocação e demonstrou certo ressentimento com novos policiais que entram na Instituição pensando em prestar outros concursos e sair da polícia. Os chamados “concurseiros” que ficam na instituição enquanto não conseguem uma aprovação em outro cargo público que entendem como melhor para eles por questões de status ou mesmo financeiras.

*(...) porque eu gosto de ser polícia tanto que estou com 27 anos, vou fazer 28 anos de polícia... e até hoje eu estou na rua. Eu não me vejo para de ser polícia assim...questão de ah vou aposentar, ah vou fazer isso, vou fazer aquilo...não. Creio que quanto eu tiver sangue no olho eu tô na rua...que eu entrei na polícia para ser polícia e não administrativo...tanto que quando eu entrei não exigia tanto estudo como é hoje, né...hoje entra nível superior pessoal mais estudado, pessoal mais qualificado...não que não...(inaudível) que a anos atrás entrava quem realmente gostava da polícia. Hoje tem muitas situações que a polícia é usada como trampolim para outros empregos melhores para não ficar desempregado, mas no meu tempo não. No meu tempo não tinha esse recurso tanto financeiro, como na questão de estudo...a gente trabalhava na polícia porque gostava da polícia. Porque gostava de ser polícia. Entendeu?*

*(...) sala de aula não treina polícia! Passa-se teoria...treino não. Hoje o treino policial para se treinar um policial tem que ser rua...na prática. A conversa de sala de aula é para você aprender alguma coisa, mas tendo o policial mais tempo na rua.*

*Eu não vejo essa distância na questão de ensino. Eles têm o conhecimento mais técnico de teoria de tudo, só que polícia hoje não é teoria...polícia é prática! É conviver com a sociedade, é conviver com a banda podre do Brasil, do mundo, você cata os cacos...você não tem aquele negócio de eu não vou fazer isso eu não vou fazer aquilo...você como polícia você tem que fazer. (...) o policial de rua é o mesmo de 27 anos quando eu entrei até hoje. A gente mexe com a banda podre da sociedade, nós não somos heróis a gente só vai separa briga de marido e mulher, a onde houve homicídio, a onde houve um acidente, não existe aquele negócio de todo mundo...a gente não é o herói da sociedade. Nós somos um pacificador da sociedade. Você fez bem feito bonito...obrigação sua, se você fez errado pau na moleira...tanto para que é CFP, tanto para quem é CFSD<sup>53</sup>, para quem entrou agora e para quem tá com 27 anos que nem eu.*

*(...)Eu tenho 3 CFP sob o meu comando. Entendeu? Aprendo com eles. Não deixo de aprender com tempo de 27 anos que eu tenho até hoje aprendo com eles. A “incentivação” tá na motivação deles. Se não tiver motivado na rua eles trava a PM todinha do comandante ao último. Vamos supor o desejo a vontade que eles têm na rua hoje é interessante...me surpreendeu. Poderia ser melhor se tirar essa parte teórica e botar mais na prática.*

*(...) Esses meninos quase me mataram na Estrutural com tanta vontade de trabalhar. Porque eles já vinham de um cansaço de sete meses de sala de*

---

<sup>53</sup> CFSD – Curso de Formação de Soldado (antigo curso inicial da carreira de praças da PMDF)

*aula. Sentido, direita, sentido, direito volver, sala de aula...entendeu? E isso no pensamento não forma um policial. O que forma um policial é ele ir para rua. Dentro da Estrutural como fizemos correndo, invadindo barraco lá, e eles na frente “vamo bora”, “vamo bora”, “vamo bora”... Se tivesse que agregar mais tempo...eu creio que o estágio deles foi muito pouco. A questão de estágio se não me engano 1 mês 2 meses de estágio.  
(...) Hoje a questão prática na polícia chama-se vamos esquecer um pouco a teoria que na rua é outra coisa (...)*

O graduado cognominado “Charlie” apresentou um discurso que ressaltou a importância de a formação contemplar um foco no controle psicológico dos policiais, para o que chamou de “aguentar pressão”. Ressaltou que no seu entender as disciplinas que são integrantes dos cursos de especialização como o CTOP, TOR<sup>54</sup> deveriam fazer parte da formação básica inicial de todo policial. Na verdade, o discurso reforça a visão de priorizar as disciplinas práticas na formação policial.

*(...) Por exemplo, é...deontologia policial militar. Outras aulas comportamentais...né? a respeito de relacionamento entre o policial e a sociedade, né... São importantes? São Importantes! Mas no meu ponto de vista são menos importantes, né...do que a profissionalização do policial que vai tá trabalhando ali diretamente com a sociedade. O policial deveria ser bem mais preparado com relação a...digamos assim a questão psicológica no momento de uma troca de tiro, ele deveria ser submetido por exemplo a situações críticas, né...pra poder na hora que ele se deparar com uma situação dessa, uma situação que exija que ele raciocine rapidamente diante de pressão ele não perca...Não trave...não perca o psicológico dele para poder agir.*

*(...) Esses cursos são oferecidos geralmente para aqueles profissionais que se dispõem a fazer uma especialização tipo um CTOP, um curso TOR, e na verdade não deveria ser oferecido para quem procura fazer uma especialização, mas deveria ser aplicado a todos os profissionais que vão entrar na Polícia Militar para eles entenderem, para eles saberem mais ou menos como é que é você raciocinar diante de uma troca de tiros, você procurar ter uma reação condigna com que a situação exige.*

*Entrevistador- Então me corrija se eu estiver errado, mas...pelo que eu entendi o senhor acha que na verdade as matérias que existem na especialização tipo TOR, tipo CTOP, deveria ser para o curso básico de formação?*

*(...) Positivo! Controle psicológico, né...isso envolvendo disparo de arma de fogo, né...tudo isso para...no caso também identificação veicular. Tudo isso envolvido no curso de formação. (...) Eu digo que o curso...talvez ele não conseguisse nivelar todos os policiais, mas com certeza incentivaria e aumentaria no número de profissionais bem formados para o atendimento da sociedade.*

O graduado cognominado “Delta” iniciou suas observações declarando a dificuldade que sente ao atuar como operador de segurança pública com as funções de forçar o cidadão a cumprir normas que muitas vezes ele não quer acatar. O entrevistado

---

<sup>54</sup> TOR – Tático Operacional Rodoviário.

exalta a qualidade do CFP4, mas alerta para a necessidade de se praticar mais as técnicas policiais durante a formação e melhorar o que chamou de aspectos de logística da polícia e do curso para garantir uma melhor formação dos policiais.

*(...) Nós somos alvo da sociedade. Nós respondemos a muito processos. Qualquer atividade nossa que empregue violência parece que instintivamente nós somos errados e culpados. Né... existe uma fiscalização muito grande...existe uma criminalização da polícia. A polícia atua muito como um crime... As pessoas entendem que nós estamos ali para é...fazer o serviço que elas nos pagam para fazer...e vem aquela coisa...há enquanto for com o vizinho tá bom...tem que prender o vizinho mesmo, tem que arrochar ali o outro da frente, mas comigo não!! Comigo tem que ser perai não pô...eu posso andar com o carro rebaixado, eu posso andar com o carro clonado, eu posso andar com droga...o vizinho não pode!! Então lamentavelmente hoje no Brasil se tem essa cultura.*

*(...) O curso (CFP4) ele é muito bom! Se for olhar a ementa do curso e quantas horas são destinadas para cada disciplina e a formação dos instrutores eles todos são muito bons, mas existe a necessidade de ter mais prática, mais logística e de mais... de aperfeiçoar mais tudo isso. O curso é bom, mas ele precisa ser lapidado...a palavra que eu estava querendo procurar era essa... Lapidar um pouco algumas coisas e principalmente a parte de logística para oferecer ao aluno uma prática mais efetiva...*

Em determinado momento da entrevista o graduado reconhece a evolução da formação policial ao comparar o seu próprio curso inicial de formação e os atuais cursos de formação da PMDF.

*(...) Já esses novos policiais eles já usam armas fabricadas e compradas para isso numa cor azul que tem o mesmo peso (da real) que tem tudo igual...já é uma evolução no ponto de vista educacional da nossa educação militar, já é uma evolução...isso é interessante...outra coisa assim...os novos cursos eles tem operado mais com viaturas. No meu curso tinha poucas viaturas, então nós tivemos poucos contatos...então o pouco contato que tinha teria que ser explorado ali...não ia ter outro momento... no dia que seu pelotão vai tá com a viatura para instrução é esse dia...E já para eles não...graças a Deus eles tiveram mais... E o ideal é que tenham mais ainda...Eu acho que a gente não tem que pensar em ser um país desenvolvido...claro que nós queremos ser um país desenvolvido... mas nós temos que buscar a educação policial a formação policial de países desenvolvidos. Onde eles realmente... pelo menos o que aparenta através das imagens que nós conseguimos ter pela mídia...onde eles têm um treinamento bem mais próximo da realidade. E aqui ainda falta um pouco... O que falta é prática mesmo. Praticar!*

No bloco dos entrevistados policiais egressos do CFP4, formado pelos novos policiais militares oriundos do curso de formação objeto da pesquisa, conseguimos coletar algumas percepções, que de forma unânime, novamente realçaram a necessidade de o novo policial ser bem treinado durante a sua formação para os temas mais práticos da atividade policial.

O egresso cognominado “Echo” exaltou a qualidade do CFP4 e deixou claro que na sua visão os ensinamentos teóricos possuem forte conexão com as atividades práticas que exerce como policial, entretanto, ressalta também a importância da experiência policial para o aprendizado do mister do profissional de polícia.

*(...) Sou policial a quase dois anos. Sou do último curso de formação. O curso de formação ele é muito bom. Assim a gente aprende muitas coisas que a gente usa na vida prática. Porém, a grande maioria a gente vai aprendendo com o decorrer do tempo mesmo. Porque cada ocorrência que a gente pega é de uma maneira diferente e a gente tem que agir de uma maneira diferente, mas o curso ele é muito bem ministrado assim... a gente aprende muito como se comportar no serviço policial, né...*

*(...) Quando você tá na rua, principalmente polícia militar...é você é um...não que seja um alvo fácil, mas todo mundo ti enxerga de longe...então no curso a gente aprende tudo isso... a gente aprende como se portar na rua, como atender ocorrências, como tratar as partes, pra desconstruir aquela ideia de polícia truculenta, de polícia opressora, essas coisas assim. É...mas no curso a gente aprende que... a gente tem a parte lá teórica que é muito importante, mas que realmente a prática a experiência vem mesmo no decorrer dos anos do serviço policial, né...Ah... tem várias situações assim...principalmente de negociação...que a gente tem no curso também uma cadeira de negociação.*

*(...) Não é tão intenso quanto o pessoal que trabalha no BOPE<sup>55</sup> que é especializado, mas a gente tem para a gente ter uma noção, né...e a gente usa bastante isso na rua. Mediação de conflito, negociar com pessoas que estão um pouco alteradas e muito importante também que a gente não usa tanto, mas que a gente de depara bastante é primeiro socorros...(...)*

Ao ser indagada sobre o estágio operacional demonstrou satisfação com o modelo de aprendizado ressaltando a importância da atividade para o aprimoramento profissional. Afirmou que entendia que algumas disciplinas teóricas poderiam ser diminuídas a fim de sobrar mais tempo para as disciplinas práticas de técnicas policiais.

*(...) Teve estágio à pé e teve estágio com rádio patrulhamento também. E todos tinham supervisão...eu achei bem bacana porque a gente cria uma segurança né...pra como agir, porque...como a gente tinha alguém ali para a gente tirar as dúvidas...assim um estágio mesmo né...era bem a gente conseguia aprender bastante assim...*

*(...)Fundamentos históricos do militarismo...não me lembro exatamente o nome da matéria..., mas era fundamentos históricos...assim a gente não usa tanto e ela foi muito grande. (...) Já outras como rádio patrulhamento, que era ensinando a gente a operar HT<sup>56</sup>, ensinando a gente a falar código Q<sup>57</sup>... foram menores. Eu acho que algumas matérias muito teóricas deveriam ser menores e umas que são mais práticas que a gente usa mais, que a gente tem mais a necessidade, né...poderiam ser maiores um pouco do que foram. Mas no geral a gente viu tudo assim...teve outra também...psicologia humana...alguma coisa assim...que foi muito grande e que ajuda mais não é*

---

<sup>55</sup> BOPE – Batalhão de Operações Especiais.

<sup>56</sup> HT – Rádio portátil (Hand Talk).

<sup>57</sup> O Código Q é adotado pelas polícias e forças armadas e pode ser definido como uma coleção padronizada de três letras, todas começando com a letra "Q", utilizadas nas comunicações de rádio.

*exatamente o foco, né...(..) assim só eu acho que faltou um pouquinho de prática...é de tiro...prática mesmo do que a gente usa (...)*

O egresso cognominado “Foxtrot” não se declara um vocacionado para a função e relatou que se considera muito mais um fruto de um esforço de aprovação em concurso público do que um policial vocacionado. Em seu discurso relatou a impressão de que seu curso de formação (CFP4) foi muito bom, apesar de ressaltar alguns pontos que considerou deficitários na formação inicial. A exemplo dos outros policiais novos e graduados entrevistados também realçou a preocupação em melhorar as atividades pedagógicas ligadas as matérias relacionadas as técnicas policiais. Ressaltou que o estágio operacional, fator que apareceu como unanimidade positiva entre os policiais, é um ponto forte da formação policial. Em determinado momento do discurso valorizou o conhecimento prático ressaltando que algumas nuances da atividade policial de rua só são possíveis aprender na prática da atividade profissional.

*(..) Fui ascendido a carreira militar a partir de concurso público...e fiz isso por acho que não por uma vontade própria...de uma vocação...uma vocação antes de ingressar, mas por concurso público mesmo...fazer concurso público...tinha uma tendência assim, mas nada que seja vocacionado. E fiz o concurso público fui declarado apto, né. Nas seis, cinco etapas do concurso e ingressei no curso em primeiro de outubro de 2014.*

*(..) E o curso foi na minha opinião foi um curso de sete meses e meio, um curso muito bom. Teve algumas coisas que eu sinto que faltaram...como a habilitação de arma longa... algumas instruções a mais sobre defesa pessoal também faltou um pouco, mas um curso que você... que eu saí de lá habilitado para praticamente tudo...com exceção dessa arma longa que eu acho que por uma deficiência na época de munições e armamento esse tipo de coisa...*

*(..) houve o estágio durante o curso que foi de grande valia também. Eu percebi isso... a gente ingressou no curso em outubro fomos habilitados em pistola calibre 40 em dezembro, final de novembro e dezembro...e no mês de dezembro já estávamos na rua estagiando. Monitorados e tudo, mas aquilo ali já dá para você ter uma noção o que é o serviço policial na rua...você sendo assistido é uma situação...mas no curso foi de grande valia. Não só isso...tirou serviço de guarda...então deu para você ter uma noção de escala de 24 horas...você puxar 24 horas em uma guarda do quartel...o que é você fazer serviço de sentinela...e tudo mais. O serviço de rua também o POG...e depois, não nessa primeira fase, mas na segunda fase do estágio teve também serviço ali na viatura quatro policiais ali todo mundo formando...e com vontade de trabalhar...isso ai foi uma das melhores experiências do curso que ficou assim...acho que ficou marcado para cada um dos policiais.*

*(..) E não tem jeito...algumas coisas você só pega na rua...(..)*

A formação acadêmica do entrevistado “ Foxtrot” era a pedagogia. O entrevistador então indagou qual seria a visão dele como pedagogo relativamente ao seu curso de formação. Informou que identificou durante o curso alguns docentes com dificuldades de didática e defendeu a formação de um corpo docente fixo para as

escolas de formação da polícia a fim de melhorar a capacidade didática de alguns professores técnicos.

*(...) Eu sou formado em pedagogia. Minha faculdade de direito já na metade do caminho ai...eu acho que deveria ter um corpo docente já próprio para aquilo ali. A gente vê que quando...o que eu percebi é que quando foi...saiu curso de formação você pega alguns policiais que tem o conhecimento e coloca ali para passar a matéria...alguns não tem tanta desenvoltura pedagógica e até mesmo não são voltados para essa finalidade, né...mas tem a vontade, tem a boa vontade de querer passar o conhecimento (...)*

*(...) Não é usual que você encontre...mas a parte de direito, de legislações extravagantes é bom você deixar a cargo de quem além de ter uma formação dentro do bacharelado de Direito, mas que tenha também um cunho pedagógico porque essa pessoa tem mais uma elucidação para passar aquilo ali...fazer um planejamento que realmente seja bem assimilado. Talvez um...eu não sei se...também é complicado para o Estado manter um equipe docente durante o tempo que não está tendo o curso de formação...a gente entende isso ai também...mas tá para assimilar bem...dá para...depende muito da receptividade da pessoa que quer receber a informação (...)*

Ressaltou que o CPF4 conseguiu unir a teoria e a prática nas suas atividades de aprendizagem.

*(...) Consegue! Ele ti passa a base né...porque não tem no serviço policial infelizmente não tem uma receita de bolo...cada ocorrência é de uma forma diferenciada...então não tem como a pessoa chegar lá...(...) A ocorrência vai ser assim...não tem como ele ti falar isso com precisão (...)*

Em determinada fase do discurso ressaltou novamente uma atividade prática (tiro) acrescentando que por influencias externas proporcionada por necessidades momentâneas a cronograma de atividade pedagógicas parecia, na sua visão, ter sofrido alterações impróprias.

*(...) É...de foram pedagógica eu vi que o primeiro disparo de uma pessoa que nunca pegou em uma arma de fogo que tinha que aprender a disparar é no calibre 38...que você aprende o arrasto de gatilho, você aprende a não dar gatilhada..de várias formas, entendeu? E eu acho que a nossa não foi assim porque tinha que nos habilitar para o estágio que era para o réveillon e a posse<sup>58</sup>, né...e ai já fizeram nossa habilitação direto em pistola e depois fizemos os disparos em 38. (...) pedagogicamente eu acho que o inverso seria melhor. Agora na rua você aprende muita coisa, mas se você não tiver a base você se perde...então é por isso o curso ele tem que ser sólido, essa base tem que ser sólida ali para que a pessoa tenha pelo menos a...o pensamento...não pera ai tem uma doutrina. É como na doutrina...a abordagem é assim só que as vezes você para o veículo e não tem como fazer daquela forma e você em*

---

<sup>58</sup> O período do CFP4 coincidiu com a Posse Presidencial no Brasil o que acelerou a necessidade da habilitação dos policiais em pistola para atuarem a rua na solenidade de Posse.

*que depois ir tentando ajustar e trazer para o modo correto para ter segurança e tudo mais (...)*

Ressaltou ainda a importância do conhecimento prático para a atividade policial e afirmou que mesmo os policiais especializados reconheceram que o curso de formação CFP4 foi muito bem executado. Ressaltando a satisfação dos policiais em participar do estágio operacional.

*(...) Na época do estágio como eu disse uma das partes que eu mais gostei foi de fazer o patrulhamento tático e ainda mais com quatro policiais que estavam todo mundo ali com vontade de trabalhar. (...) E o estágio ele é muito bom para isso para quando você chegar não chegar tão cru. O pessoal do GTOP vez o nivelamento e tal(...) Até eles mesmos ficaram impressionados, porque era cinco policiais do meu curso CFP4, e...-Não você não estão tão cru igual a gente pensava que você estariam para fazer uma abordagem e tudo mais...E o acompanhamento de perto de pessoas que tem mais conhecimento de rua passa um outro tipo de conhecimento que esse não tem como você passar dentro de uma sala de aula. Infelizmente não tem como (...)*

Ao final do discurso revela que mesmo não se considerando um vocacionado se identificou com a profissão e se sente gratificado com as atividades que exerce.

*(...)eu me sinto feliz com a profissão que eu escolhi, eu não pensava em ser policial, mas enfim é uma coisa que eu gosto muito, minhas 12 horas de serviço são tiradas assim com alegria mesmo, vontade de trabalhar e essas 12 horas passa bem rápido mesmo a gente faz o que a gente gosta...passa bem rápido. Não esperava entrar na polícia, mas hoje é uma coisa que é gratificante para mim (...)*

O egresso cognominado “Golf” se considera um vocacionado para a profissão e ressaltou no discurso a qualidade do curso de formação, entretanto, seguindo a mesma linha dos outros entrevistados reconheceu que alguns aspectos da atividade profissional só são possíveis aprender com a atividade profissional na prática.

*(...) Eu tenho como formação o curso de Administração. Sempre tive o sonho de entrar na Polícia...é...desde pequeno...eu tenho tio, pai todos eram policiais e eu sentia essa vontade de seguir essa carreira. É...falando do curso de formação o CFP4 foi um curso bem preparado foi um curso que estava preparado para receber os novos policiais. Foi um curso bom. Teve uma preparação boa. Mas na rua é diferente...na rua realmente acontece imprevistos que no curso não é possível ministrar ou ensinar ao policial...a gente...somos novinhos, né...a gente acaba pegando muito com o pessoal mais antigo de polícia. Que acaba desdobrando a ocorrência... a gente não sabe realmente tratar da melhor forma e o antigo...o policial mais antigo acaba dando esse suporte pra gente (...)*

Ao ser indagado sobre o estágio operacional foi enfático em afirmar a importância da atividade para a formação policial.

*(...) No finalzinho do curso de formação a gente passou por esse estágio pra ser avaliado, né. Como o policial seria na rua. Assim foi uma coisa muito importante que os passados não tiveram isso...o nosso já teve. Foi um diferencial muito grande e a gente já foi para rua armado e fazendo abordagem em pontos críticos da cidade onde foi levantado, né...o maior índice de criminalidade Taguatinga, Ceilândia e que a gente acabou indo para esses locais fazendo abordagens. Foi uma coisa bem interessante. O comando ficou bem satisfeito com esse estágio pra gente. Deu pra ter uma noção da formatura do policial (...)*

Ressaltou a importância das matérias teóricas para a boa formação argumentando que elas tiveram uma adaptação para uma visão voltada para o policial, e considerou essa proposta de matérias adaptadas muito válida para o curso de formação, sem nunca deixar de citar a preocupação com as matérias práticas.

*(...) Eu acho que as matérias foram bem selecionadas. Foram matérias importantes...por mais que a gente tenha estudado e tenha visto em cursinho e em casa mesmo estudando. Eu acho importante ter essa baseamento de direito dentro da escola porque a gente pede pro outro lado...quem tá de fora não tem noção de como o direito vai ser...(...) Eu acho que foi muito importante. Eu acho que a gente tem que manter essas matérias (teóricas) podendo dar mais uma enfatizada em defesa pessoal e tiro(...)*

O egresso cognominado “Hotel” se declarou um vocacionado para a atividade policial. Exaltou no seu discurso o nível do corpo docente do CFP4 e a qualidade do curso de formação. Fez uma observação crítica ao comentar que tinha achado o curso muito corrido e considerou que isso talvez tivesse prejudicado a formação. Demonstrou preocupação com uma possível deficiência das matérias práticas, exatamente pelo que chamou de “curso muito corrido” e acrescentou que no seu entender este aspecto temporal não afetou a parte teórica tendo em vista que a preparação que tiveram que se submeter para conseguir a aprovação no concurso público supriu as deficiências das matérias teóricas que já eram vistas nos cursos preparatórios para o concurso público de admissão a PMDF. Ressaltou a importância dada pelos policiais ao estágio supervisionado (estágio operacional), valorizou ainda a utilização da modalidade do ensino à distância para disciplinas teóricas.

*(...) Minha motivação para eu ser policial militar veio de...assim eu sou uma pessoa muito pró-ativa gosto de ajudar as outras pessoas, entendeu? E eu vi*

isso na polícia militar desde criança. Eu tinha sempre uma grande admiração pelo policial militar. Policial de todas as forças...gostava muito da carreira ai eu vim de outros concursos da área administrativa não gostava do que fazia...minha formação é Administração de Empresas e exerci a profissão não gostei... ai em 2014 eu entrei no curso de Policial Militar. Curso de Praças da Polícia Militar. E foi lá que houve a grande identificação da carreira. A gente teve várias horas de conhecimento teórico e conhecimento prático...é simulações de rua...do que a gente vivencia...nas ocorrências hoje... a gente teve várias horas de simulação. Tivemos estágios supervisionado com os mais antigos da polícia...desde sargentos aos oficiais...foi um curso corrido eu acho que sete meses ali...você mais tempo no curso do que com sua família...talvez o aprendizado não foi 100 por cento por causa disso...porque a gente chegava 6 horas da manhã e terminava...não tinha hora para acabar...então a gente teve...talvez...a teoria de sala de aula não foi...mas como a gente já vinha estudando para o concurso em si, né...então houve uma compensação ali.

E- Eu acho que a parte do dar certo é maior do que não deu certo. Porque é que nem eu falei...a vivência do curso foi muito boa por causa de estágios supervisionados e desde a matéria do professor que a gente trabalhou com professores já gabaritados professores muito bons...e a gente tem livros que já ti indicam uma certa forma de agir é...o que você precisa muito em uma ocorrência policial militar...acho que toda ela é o aprendizado da lei, né (...) Hoje em dia a gente tem que sempre caminhar junto com a lei, porque as vezes você fica em cima da linha ali... numa ocorrência que é pra ser som alto...pode terminar em abuso de autoridade, entendeu? Então você tem que tá ali...é uma linha tênue ali...entre a lei e abuso, então você tem que ter a lei debaixo do braço...estudar bastante, continuar estudando...a gente tem muito curso on-line que ajuda também o policial EAD, ensino à distância, que quem gostar, né (...)

Ressaltou que o CFP4 conseguiu formá-lo tecnicamente de maneira adequada e relatou não ter sentido falta de conhecimento para atender nenhuma ocorrência policial. O que reforça o sentimento de valorização do curso de formação pelo egresso.

(...) Então a questão de ocorrência assim eu te falar que mais ajudou do que atrapalho...eu tive professores que mais ajudaram do que atrapalharam nesta questão...não tive nenhuma ocorrência que por falta de conhecimento ou falta de aptidão técnica a gente não consegui resolver aquela ocorrência...até porque até hoje a gente trabalha com profissionais de mais experiência comandando a viatura(...)

O entrevistado reforçou a visão de culto a experiência prática ser fundamental para a atividade profissional do policial ao declarar que algumas nuances da profissão só são possíveis de serem aprendidas na prática da atividade.

(...) Na realidade na parte teórica tudo é passado isso durante a formação...mas isso você não aprende na teoria, né... você vai aprender como eu cheguei lá no momento com a desespero...até brinco que eu já tinha uma experiência maior quando eu pequei esse fato porque eu tava trabalhando na Ceilândia...é caso de Maria da Penha onde você tem vamos supor...o psicológico da pessoa abalado muito então a pessoa já vem desesperada para cima da ocorrência de você...então no caso já da teoria a

*gente teve matérias que cuidava da psicologia, a gente teve matérias que cuidada da pessoa não consciente desde o uso de entorpecentes, ao álcool...meio que assim, mas a vivência na rua ela é que te torna um psicólogo dentro da polícia militar. A forma que você vai tratar com as pessoas, aí você vai aprendendo uma maneira melhor de se tratar em diversas situações...em Maria da Penha, de homicida, então você tem que conversar muito com a vítima, com os parentes e tentar...a gente coloca muito Deus no meio disso também, né...que é uma forma de tentar apaziguar mais a situação.*

*(...) hoje em dia o que te forma um melhor policial é a rua. Ensina a tratar melhor com a situação, entendeu? A gente teve várias horas aula de diversas situações, de lei, e mais assim...o maior estágio é o estágio da vida. É o estágio da vida que ti...(..)*

Perguntado de forma mais direta se o entrevistado identificou alguma desconexão entre teoria e prática no curso ele afirmou que em torno de 20% do visto na formação foi desconexo com a atividade prática do policial. Ressaltou a valorização pelo treino continuado das atividades práticas a fim de aprimorar as habilidades do policial.

*(...) Eu acho que vamos dizer...de aproveitamento se você for botar proporção aí eu acho que uns 80% eu acho que houve o link uns 20% tá numa faixa de erro...*

*(...) Que destoou um pouco..., porque são coisas que não são previstas que o ser humano em si não consegue prever. Acho que é isso...O ser humano não consegue prever...hoje em dia o que vejo na atividade policial militar é a questão do...você tinha que ter mais um acompanhamento do Estado com relação não só a Polícia Militar...em relação a você melhorar, né... o seu desempenho no dia a dia. Ter mais cursos...maior incentivo financeiro do Estado...em questão...porque hoje em dia o policial militar que vai fazer um curso tira muito dinheiro do bolso. (...) Porque a nossa atividade de rua... você tem, por exemplo, é dinâmico, né...Então você tem que estar atirando, tem que tá fazendo todos os exercícios do dia...que você vai utilizar lá na frente. Porque quanto mais treino (...)*

#### **4.6 Conclusões.**

Por tudo que analisamos durante a pesquisa e apresentamos neste capítulo podemos tirar algumas observações importantes sobre o sistema de ensino da instituição, dos policiais da PMDF, e do CFP4.

Relacionado ao modelo de gestão escolar podemos afirmar que as características identificadas são na sua maioria relacionadas aos modelos teóricos formais (Bush, 2011), tendo ainda alguns aspectos ligados ao modelo cultural (Bush, 2011:170) e um único ponto que poderia ser considerado um embrião de modelo colegiado (Bush, 2011:72).

O forte cunho de regulamentação legal que observamos nas diversas legislação estudada que regulam o sistema de ensino da PMDF força a ESFP para uma gestão

escolar burocrática racional (Estevão, 1998:177) de visão weberiana na sua essência. Nesse aspecto deixa muito pouca margem para ações não estruturadas nos comandos normativos.

No entanto, apesar do sistema de modelo burocrático ser um fator limitante (Estevão, 1998:183) para a escola estudada, a forte organização do Sistema e a interessante mescla de características de outros tipos de modelo de gestão escolar que identificamos transforma o sistema de ensino da PMDF em um importante modelo no Brasil que merece o seu destaque.

Quanto aos policiais entrevistados eles não fogem à regra dos profissionais de polícia de outras instituições mundo a fora. Por serem profissionais muito voltados para as atividades práticas na sua profissão tendem naturalmente a se preocupar com a aquisição das habilidades práticas e competências voltadas para o fazer policial (Haberfeld, 2013).

No que diz respeito ao CPF4 de uma forma geral os policiais consideraram o curso de formação muito bem estruturado e que conseguiu equilibrar a teoria com a prática nas suas atividades pedagógicas. O estágio operacional foi o aspecto mais citado como positivo e considerado o grande responsável pelo sucesso do curso na visão dos policiais. A exemplo do que relatou os entrevistados nos seus três blocos coordenação, graduados e egressos foram convergentes na sensação de que o CPF4 foi um curso “ muito bom”.

*Graduado Delta (...) O curso (CFP4) ele é muito bom! (...)*  
*Egresso Echo (...) O curso de formação ele é muito bom (...)*  
*Egresso Foxtrot (...) E o curso foi na minha opinião foi um curso de sete meses e meio, um curso muito bom.(...)*  
*Coordenador (...) De uma forma geral na PMDF o pensamento e a visão que nós temos com relação a formação do CFP4 é que ela chegou bem próximo do ideal (...) nós tentamos linkar bem essa parte de teoria com prática(...)*

Não temos dúvidas que as características dos modelos de gestão escolar encontradas, aliadas aos esforços institucionais conseguiram realizar um curso de formação com um alto conceito entre os policiais da Corporação.

Na introdução deste estudo foi apresentado duas hipóteses para serem verificadas na pesquisa:

1. Os saberes adquiridos no curso de formação dos policiais novos são incoerentes com as necessidades percebidas como importantes pelos policiais mais experientes e já em atividade.

2. Os policiais novos já em atividades de policiamento, consideram os saberes adquiridos na formação como insuficientes para as atividades policiais que executam.

Ambas foram refutadas pelos dados coletados no trabalho. Nossa conclusão é no sentido de que todos os policiais experientes que receberam os egressos como seus comandados nas atividades de rua consideraram, sem exceção, o CFP4 um curso de formação que de um modo geral possibilitou os alunos a adquirirem as habilidades necessárias para a atividade policial. Sendo, entretanto, constantemente ressaltado que tanto pelos experientes como pelos novos policiais que a competência nas atividades profissionais só é alcançada com a atividade prática já na execução das funções policiais.

A atuação policial real, aliado a formação inicial, é que forja o profissional de excelência na polícia. Conforme foi relatado nas entrevistas:

*Graduado Alfa (...) Mas tudo é tempo de rua! Tudo é tempo de experiência...é o combate na rua, mas...(...)*

*Graduado Bravo (...) sala de aula não treina polícia! Passa-se teoria...treino não. Hoje o treino policial para se treinar um policial tem que ser rua...na prática. A conversa de sala de aula é para você aprender alguma coisa, mas tendo o policial mais tempo na rua. Eu não vejo essa distância na questão de ensino. Eles têm o conhecimento mais técnico de teoria de tudo, só que polícia hoje não é teoria...polícia é prática!*

*Egresso Golf (...) Mas na rua é diferente...na rua realmente acontece imprevistos que no curso não é possível ministrar ou ensinar ao policial...a gente...somos novinhos, né...a gente acaba pegando muito com o pessoal mais antigo de polícia.*

É o saber prático, muito forte nas instituições dos profissionais da segurança pública, que é relatado por Cordeiro e Gimenez.

*Este saber prático aponta para o “saber situacional”, pois articula os diferentes saberes na ação, gerando práticas profissionais que se desenvolvem no decorrer de experiências, o que permite ao profissional adaptar-se às situações e alcançar a competência na ação. Este “saber situacional” permite a seleção de instrumentos e ferramentas para agir no âmbito do cenário onde os saberes práticos estão presentes, possibilitando, assim, o desenvolvimento da competência “saber analisar criticamente” (CORDEIRO e GIMENEZ, 2014: 36-37).*

A segunda hipótese também foi afastada tendo em vista que os novos policiais entrevistados foram unânimes na declaração de que o CFP4 foi um curso que conseguiu unir a teoria com as necessidades práticas para a realização das atividades de

policiamento de rua. Apesar de todos os entrevistados terem considerado que a prática na atividade é que habilita o bom policial.

*Egresso Echo (...) O curso de formação ele é muito bom. Assim a gente aprende muitas coisas que a gente usa na vida prática(...)*

*Egresso Golf (...) É...falando do curso de formação o CFP4 foi um curso bem preparado foi um curso que estava preparado para receber os novos policiais. Foi um curso bom. Teve uma preparação boa (...)*

*Egresso Foxtrot (...) mas um curso que você... que eu saí de lá habilitado para praticamente tudo (...)*

Nossa visão é que o próximo passo a ser pensado para a melhoria dos próximos CFPs, talvez seja o de acatar algumas sugestões de aumento da carga horária dos estágios operacionais, e dos treinamentos das técnicas policiais. A modelagem de um programa adaptado para a PMDF, nos moldes do FTO, apresentado no terceiro capítulo deste texto, poderia ser um bom caminho a ser avaliado pela escola nos próximos cursos de formação de praças.

Outro aspecto a ser avaliado, já na visão da gestão escolar em si, seria no sentido de iniciar um processo que aproxime a Escola de Formação (ESFP), e a comunidade escolar inserida nela, para influenciar nas tomadas de decisão estratégicas dos cursos que ela executa, já que atualmente as decisões terminam por ser realizadas isoladamente nas instâncias superiores da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho apresentamos como objetivo geral a análise para verificar se existia uma desconexão entre os saberes teóricos ministrados no CFP4 e os saberes práticos que os policiais mobilizam no seu dia a dia. Procuramos ainda verificar os aspectos de gestão escolar que foram percebidas no estudo da ESFP.

Após verificar todos os dados coletados na pesquisa e os aspectos que identificamos na ESFP, podemos afirmar que no tocante a gestão escolar e suas características latentes, a escola estudada tem princípios de gestão muito focados para a gestão aplicada nos modelos teóricos burocráticos, com pequenas nuances do modelo teórico cultural.

Com relação ao problema da conectividade entre a teoria do curso de formação e a prática policial os policiais em geral entendem que não existiu no CFP4 grande distância entre a teoria do curso de formação e as necessidades práticas necessárias para ser policial.

A preocupação de diminuir a distância entre a teoria e a prática da vida real foi notado como um dos grandes focos do sistema de ensino da PMDF, inclusive com definições legais demonstrando esta preocupação.

A importância de unir a teoria com as necessidades da vida cotidiana do policial foi incorporada como filosofia da formação policial e inserida nas instruções normativas como premissas a serem seguidas em todos os cursos de formação da polícia militar do DF.

Na percepção específica dos entrevistados policiais novos, experientes e coordenadores, a junção da teoria com a prática foi realizada a contento no CFP4. Entretanto, observaram que para o aprimoramento do curso é necessário implantar modificações curriculares no sentido de aumentar a carga horária de matérias de práticas policiais com treinamentos mais intensivos.

Ficou claro que na visão dos policiais experientes e novos, algumas técnicas policiais que são consideradas importantes para o curso de formação só são vistas em cursos de especialização, fator que foi identificado como uma falha a ser corrigida.

No aspecto da existência, ou não, de uma tendência de preferência de uma formação prática em detrimento de uma formação mais teórica, verificamos que as

premissas de formação da instituição são voltadas para a visão prática da polícia; entretanto, mesmo os críticos mais contundentes da teoria respeitam a importância dela para a formação do bom policial.

Por fim, concluímos que a ESFP, no tocante ao CFP4, se apresentou como uma escola predominantemente com características do modelo formal burocrático com pequenas características que podem ser consideradas dos modelos teóricos cultural. E neste cenário mesclado de formação a ESFP consegue realizar uma formação de boa qualidade muito preocupada e centrada na manutenção desta conectividade da atividade real prática e a teoria que é apresentada curso de formação.

No trabalho procuramos ainda apresentar uma perceptiva que demonstrasse a visão dos próprios atores policiais com relação a qualidade da formação inicial e o que eles entendiam que poderia ser melhorado no processo de ensino do policial.

O 17º Batalhão de Polícia Militar, unidade operacional onde realizamos as entrevistas, atualmente possui um número muito reduzido de policiais oriundos do CPF4, fator que dificultou a tarefa de conseguir catalogar os entrevistados. Os entrevistados foram ouvidos nos poucos horários disponíveis e as entrevistas foram executadas quase sempre antes de iniciar os turnos de patrulhamento de rua. A desvantagem deste momento é que o policial ao se preparar para o turno de patrulhamento, que normalmente é violento e perigoso, está muito focado com a checagem de equipamentos e tentando se atualizar sobre o que está acontecendo nas ruas naquele momento. Entretanto, apesar de não ser um momento considerado ideal, não consideramos que isso chegou a prejudicar significativamente o desenvolvimento das entrevistas.

No transcurso desta pesquisa identificamos alguns aspectos que ficaram a margem de uma exploração mais precisa e que poderiam estar presentes em futuras pesquisas acadêmicas. Alguns aspectos da formação que poderia ser observado em um estudo posterior dizem respeito a importância do curso inicial de formação possuir um reconhecimento acadêmico de nível superior. Outro ponto que estimulou nossa curiosidade foi no sentido de ver sendo elaborado um estudo comparado das formações policiais que contemplem as instituições policiais de países de língua portuguesa. No que diz respeito ao nosso trabalho esperamos que ele contribua para novas reflexões com pontos de vista diferenciados que ajudem a revelar um caminho promissor para a evolução da formação policial no Brasil e no mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AITCHISON, Andy e BLAUSTEIN, Jarrett, Policing for democracy or democratically responsive policing? Examining the limits of externally driven police reform, *European Journal of Criminology*, 10(4), SAGE, 2013: 496-511;

ALCADIPANI, Rafael, Morticínio de Policiais no Brasil, *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2014: 38-39.

ARENDT, Hannah, *A condição Humana*, Editora Gen, 11ª Edição, 2011.

ARMSTRONG, Kim, CLARKE, Curtis, Operational Change and Risk Mitigation: Rethinking the function of Training, *International Police Training Journal – Issue 5 – March – INTERPOL*, Lyon, 2013: 08-14;

BALESTRERI, Ricardo Brisolla, *Direitos Humanos - Coisa de Polícia*, Editora CAPEC, 2003;

BAYLEY, David H., *Patterns of Policing – A comparative International Analysis*, Rutgers University Press, New Brunswick, 1990;

BAYLEY, David H., *Police for the Future*, Oxford University Press, New York, 1994;

BELHOT, Renato Vairo e FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti, *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais* - Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2: 421-431, 2010.

BRASIL, *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*, 1988;

BRASIL, Lei Federal nº 12.086 de 06 de novembro de 2009. *Dispõe sobre os militares da Polícia Militar do Distrito Federal e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal*;

BRASIL, Lei Federal nº 6.450, de 14 de outubro de 1977. *Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências*;

BRASIL, Lei Federal nº 7.289 de 18 de dezembro de 1984. *Dispõe sobre o Estatuto dos Policiais-Militares da Polícia Militar do Distrito Federal e dá outras providências*;

BRASIL, Lei Nº 6.880, de 09 de dezembro de 1980. *Dispõe sobre o Estatuto dos Militares*;

BRASIL, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública - SENASP, *Estudo Profissiográfico e Mapeamento de competências – Perfil dos cargos das instituições estaduais de Segurança Pública*, PNUD, 2012;

BRASIL, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública - SENASP, *Mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil*, Julho, 2013;

BRITO, Carlos & DANTAS, George Felipe, Benign Urban Surveillance, Observation And Community Policing in Brazil, *Surveillance in Latin America* - PUCPR, Curitiba, 2009: 192-218.

BUSH, Tony, *Theories of educational management*, London, Editora Sage, 2011;

CORDEIRO, Bernadete & GIMENEZ, Rose Mary, Para que a vida siga adiante...As contribuições da Professora Valdemarina na concepção teórico-metodológica da Matriz Curricular Nacional e a proposta de atualização, *Segurança, Justiça e Cidadania – educação Policial N° 7*, Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, 2014: 31-46;

DA SILVA, Manuel António Ferreira, Formação/Educação em Tempos Financeiros. In: Estêvão, Carlos Vilar Estêvão (org.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade*, Editora CRV, 2012: 29-67.

DA SILVA, Rosimeri Aquino, Apontamentos de uma experiência de ensino policial, *Segurança, Justiça e Cidadania – educação Policial N° 7*, Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, 2014: 131-148;

DE GOUVEIA, Duarte Nuno Ferreira, *A gestão da escola e a participação dos atores educativos – Relatório de Atividade Profissional*, II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Administração e Organização Escolar - UCP – Centro Regional de Braga, Braga, 2013.

DISTRITO FEDERAL, Portaria PMDF N° 781, de 12 de junho de 2012. *Dispõe sobre o Complexo de Ensino da Polícia Militar do Distrito Federal – CEPOM*;

DISTRITO FEDERAL, Portaria PMDF N° 786, de 05 de julho de 2012. *Dispõe sobre o Instituto Superior de Ciências Policiais da Polícia Militar do Distrito Federal*;

DISTRITO FEDERAL, Portaria PMDF N° 851 de 19 de abril de 2013. *Aprova a Matriz Curricular do Curso de Formação de Praças – CFP – para o triênio 2013/2015*;

DISTRITO FEDERAL, Portaria PMDF N° 895, de 24 de fevereiro de 2014. *Altera a Matriz Curricular do Curso de Formação de Praças – CFP – para o triênio 2013/2015*;

DISTRITO FEDERAL, Portaria PMDF N° 917 de 05 de agosto de 2014. *Estabelece as Normas Gerais de Ensino (NGE), regulamentando as diretrizes, o planejamento, a coordenação, a fiscalização e o controle das atividades de ensino na Polícia Militar do Distrito Federal*;

DISTRITO FEDERAL, Portaria PMDF N° 950, de 27 de janeiro de 2015. *Regulamenta o Instituto Superior de Ciências Policiais no âmbito da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF)*;

DISTRITO FEDERAL. Decreto n° 31.793, de 11 de junho de 2010. *Regulamenta a aplicação do inciso II do art. 48 da Lei n° 6450, de 14 de outubro de 1977, que dispõe sobre a*

*organização básica da Polícia Militar do Distrito Federal*. Diário Oficial do Distrito Federal de 14/11/2010, nº 112.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 37.321, de 06 de maio de 2016. *Regulamenta o inciso II do art. 48 da Lei nº 6450, de 14 de outubro de 1977, definindo os órgãos de apoio e execução da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências*. Diário Oficial do Distrito Federal de 18/05/2016 :10.

DOS SANTOS, José Vicente Tavares, *Dilemas do Ensino Policial: das heranças às pistas inovadoras, Segurança, Justiça e Cidadania – educação Policial N° 7*, Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, 2014: 11-30;

ELLIOTT, John, KUSHNER, Saville, ALEXANDROU, Alex, DAVIES, John Dwyfor, WILKINSON, Steve, and ZAMORSKI, Barbara, *Independent review of the learning requirement for police probationer training in England and Wales*, UWE-Bristol, UEA-Norwich, London: Home Office, 2003: 1-20;

ELLSTRÖM, Per-Erik, *Four faces of educational organizations*, RBPAAE – v.23, n.3: 449-461, set./dez. 2007;

ESTÊVÃO, Carlos Vilar (coord.), *Políticas e Práticas de formação em Organizações Empresariais Portuguesas – Relato de uma investigação*, FCT, Braga, 2006.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar (org.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade*, Editora CRV, Curitiba-Brasil, 2012.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar (org.), *Desafios da Pós-modernidade, educação, formação e projeto*. In: *Políticas de formação, ética e profissionalidade*, Editora CRV, Curitiba-Brasil, 2012: 11-27.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar, *Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação*, *Educação & Sociedade*, ano XXII, n 77, dezembro, 2001: 185-206.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar, *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira de sua complexidade organizacional*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia/CIED, 1998.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar, *Sentidos de escola, profissional docente e formação*, *RBPAAE*, vol. 20, n.2, jul/dez, 2004: 11-28.

FERREIRA JR, Amarilio, BITTAR, Marisa, *Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar*, *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76: 333-355, set./dez. 2008.

FERREIRA, Eduardo Viegas & CABAÇO, João José Silva, *Formação especializada de polícia na União Europeia – Recursos e práticas*. in *Polícia e Justiça – julho-dezembro 2005 III série nº*

6, Instituto Superior de Polícia Judiciária e Ciências Criminais – ISPJCC, Editora Coimbra, 2005: 81-106;

FREIRE, Paulo, *Educação e Mudança*, Editora Paz e Terra, 2014.

FROESE, Betty, Instructional design – within Law Enforcement, *International Police Training Journal* – Issue 3 – January – INTERPOL, Lyon, 2012: 07-14;

GADECEAU, Jean-François, The emotion factors in adult management and training, *International Police Training Journal* – Issue 1 – July – INTERPOL, Lyon, 2010: 30-32;

GARCIA, T.. *A democratização da gestão escolar e a participação dos estudantes: do discurso oficial à infidelidade normativa na escola*. In: XXII Simpósio Brasileiro-V Congresso Luso-Brasileiro-I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação- Por uma escola de qualidade para todos, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE, 2007. v. 1: 179-179.

GLASGOW, Carol L & LEPATSKI, Cheryl L., Investigative skills education program: innovation in police education, *International Police Training Journal* – Issue 1 – July – INTERPOL, Lyon, 2010: 17-22;

GOMES, A.M.; ANDRADE, E.F. de – *Autonomia da escola: dimensões e contradições no sistema municipal de Recife* - Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 467-486, jul./dez. 2008

HABERFELD, Maria R., *Critical Issues in Police Training*, Terceira Edição, Editora Pearson, New Jersey, 2013;

JORNAL DO BRASIL, 07 de junho 2005: 14.

KHADER, Majeed, MIN, Toh Shi, ANG, Jansen, LEEN, Khoo Yan, HONG, Khoo Bee e HUI, Ko Si, Leadership Competencies and Leadership Training in the Singapore Police Force (SPF), *International Police Training Journal* – Issue 5 – March – INTERPOL, Lyon, 2013: 15-18;

KÜHNLEIN, Sabine, Transfer Evaluation a concept intended to optimize practical training within the Federal Criminal Police Office – BKA, *International Police Training Journal* – Issue 3 – January – INTERPOL, Lyon, 2012: 03-06;

KUSHNER, Saville, Democracy, science and police training – Lecture notes from the Lisbon Conference June 2005, in *Polícia e Justiça – julho-dezembro 2005 III série nº 6*, Instituto Superior de Polícia Judiciária e Ciências Criminais – ISPJCC, Editora Coimbra, 2005: 69-79;

LUIZ, Ronilson de Souza, *Ensino Policial Militar*, Tese de Doutorado, Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, 2008;

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Fernando, *RCMP- Análise, sob uma perspectiva brasileira, do recrutamento, composição e ascensão hierárquica de uma polícia de ciclo completo*,

- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- MAGALHÃES, José Moacir, *Curso de Formação de Praças 2011: uma análise da percepção da prática docente*, Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD, Brasília, 2014;
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria, *Fundamentos de Metodologia Científica*, Editora Atlas, 6ª Edição, São Paulo, 2005;
- MUSSIK, Reinhard, Police Training Programme Supporting the structural reorganization of the Police Force, *International Police Training Journal* – Issue 4 – August – INTERPOL, Lyon, 2012: 14-13;
- NAKANO, Davi, Métodos de pesquisa adotados na engenharia de produção e gestão de operações - *Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações* - capítulo 4, Editora Campus, 2012.
- NOGUEIRA, Jefferson Gomes, *Educação Militar: Uma Leitura da Educação no Sistema dos Colégios Militares do Brasil* (SCMB), UFMGS - 2014.
- NÓVOA, António, *Para uma análise das instituições escolares* – Alexandre Ventura, 1999: 1-8.
- O'KEEFE, James, *Protecting the Republic – The Education and Training of American Police Officers*, Editora Pearson, Upper Saddle River, New Jersey, 2004;
- PAGONIS, Johanna, Training versus operations when will the two worlds collide?, *International Police Training Journal* – Issue 4 – August – INTERPOL, Lyon, 2012: 11-16;
- PANNELL, Luann, Changing the training paradigm for a more resilient police department: Los Angeles Police Department (LAPD), *International Police Training Journal* – Issue 3 – January – INTERPOL, Lyon, 2012: 18-25;
- PESSOA, Eliana, Correntes Pedagógicas e suas aplicações na empresa. In: GOULART, Sonia (Org.). *Educador corporativo: O facilitador do conhecimento organizacional*. Brasília Editora Paralelo 15: 25-51, 2011.
- PONCIONI, Paula, O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do estado do Rio de Janeiro, *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 20, n. 3, set./dez, 2005: 585-610;
- PONCIONI, Paula, O profissionalismo na formação profissional do policial brasileiro: rupturas, permanências e desdobramentos contemporâneos, *Segurança, Justiça e Cidadania – educação Policial N° 7*, Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, 2014: 47-75;
- RATCLIFFE, Jerry, *Intelligence-Led Policing*, Willan Publishing, 2008;
- RODRIGUES, Alberto Tosi, *Sociologia da Educação*, Editora Lamparina, 2011.

- RODRIGUEZ, Martius Vicente Rodriguez y, *Gestão Empresarial em Organizações Aprendizizes – A arte de gerir mudanças*, Editora Qualitymark, 2007.
- RUDNICKI, Dani, *A Brigada Militar (e a formação do oficial) na contemporaneidade, Segurança, Justiça e Cidadania – educação Policial N° 7*, Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, 2014: 77-131;
- SANDES, Wilquerson Felizardo, *O uso legal da Força na Formação de jovens tenentes – um desafio para a atuação democrática da Polícia Militar*, Editora Unemat, 2008;
- SANDES, Wilquerson Felizardo, *Profissão perigo: a polícia e o confronto armado*, Editora CRV, 2013;
- SCHEIN, Edgar H., *Organizational Culture and Leadership*, Second Edition, 1992.
- SILVA, Virgílio Rego, *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga*, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/362>, Repositório Universidade do Minho, Braga, 2003.
- SOUZA, Fernando de Jesus, *A formação Policial e os desafios do século XXI*, in *Polícia e Justiça – julho-dezembro 2005 III série n° 6*, Instituto Superior de Polícia Judiciária e Ciências Criminais – ISPJCC, Editora Coimbra, 2005: 107-113;
- TASCHETTO, Leonidas Roberto, *Profissão Policial: efeitos de sentidos de ambivalência nos dizeres dos alunos-policiais (o que dizem, como dizem e por que dizem?)*, Porto Alegre, 2002;
- TAVARES, A.M.B.N, AZEVEDO, M. A. e MORAIS, P. S., *A Administração Burocrática e sua repercussão na gestão escolar*, *Holos*, Ano 30, Vol. 20:154-162, ano: 2014.
- TORRES, Leonor Lima, *Educação e Trabalho: Lógicas de Formação e Perfil de Competências no Campo dos Recursos Humanos*. In: Carlos Vilar Estevão (coord), *Políticas de formação, ética e profissionalidade*, Editora CRV, 2012: 105-144.
- TORRES, Leonor Lima, *Formação, cultura e identidades organizacionais*. In: ESTÊVÃO, Carlos Vilar Estevão (coord.), *Políticas e Práticas de formação em Organizações Empresariais Portuguesas – Relato de uma investigação*, 2006: 58-67.
- TRINDADE, Roberta, *Estatística de Policiais mortos e baleados em 2016*, Pauta do Dia – Jornalismo Policial, disponível em <https://robertatrindade.wordpress.com/estatistica-de-policiais-mortos-e-baleados-em-2016/>, acesso em 21/11/2016;
- UNIÃO EUROPEIA, REGULAMENTO (EU) 2015/2219 do Parlamento Europeu e do Conselho, *Official Journal of the European Union*, 2015: L319/1 – 319/20.
- VODDE, Robert F., *Organizational Paradigms for Police Training and Education*, *International*

*Police Training Journal* – Issue 2 – February – INTERPOL, Lyon, 2011: 17-21;

WEBER, Max, *Ensaio de Sociologia*, 5ª Edição, Editora LTC, 1982.

WOOD JR., Thomaz, Organizações de simbolismo intensivo - *Organização, Recursos Humanos e Planejamento*, RAE • v. 40 • n. 1 • Jan./Mar. 2000: 20-28.

YONGTAO, Li & NIXON, John, Case study multi-dimensional teaching method: Using real criminal cases in Chinese police cadet training, *International Police Training Journal* – Issue 5 – March – INTERPOL, Lyon, 2013: 19-22;

ZABALA, Antoni, ARNAU, Laia, *Como aprender e ensinar competências*, Editora Artmed, 2010.

## ANEXO I: QUESTIONÁRIO

1. Estatuto da Academia – Legalmente a ESFP é melhor enquadrado como:

- 1.1. Um Departamento de formação integrado numa Polícia;
- 1.2. Instituição educacional dependente da direção da Polícia;
- 1.3. Instituição educacional autónoma;
- 1.4. Instituição educacional dependente de várias Polícias;
- 1.5. Outro tipo de Estatuto.

Resposta: Um Departamento de formação integrado numa Polícia. A ESFP é uma das escolas integrantes da APMB.

2. Tipo de Formação ministrada pelo ESFP:

- 2.1. Formação de forças policiais e de investigação criminal;
- 2.2. Formação exclusiva de Policiais Militares;
- 2.3. Formação especializada de magistrados e de policiais;
- 2.4. Formação de forças policiais e integrantes de outras organizações não policiais  
(Ex: Agentes de Trânsito, Agentes penitenciários, Guardas Municipais, etc.)

Resposta: Formação exclusiva de Policiais Militares;

3. Entidade responsável pela definição dos objetivos da formação e da aprendizagem inerentes aos cursos de formação levados a cabo pelo ESFP:

- 3.1. Direção do ESFP;
- 3.2. Conselho ou órgão específico;
- 3.3. Direção ou Comando Geral da PMDF;
- 3.4. Outros – Conselho de Gestão conjunta da SSP/DF, com participação da PMDF.

Resposta: Departamento de Educação e Cultura (DEC).

4. Entidade responsável pela definição do número de cursos de formação levados a cabo pelo ESFP:

- 4.1. Direção do ESFP;
- 4.2. Conselho ou órgão específico;
- 4.3. Direção ou Comando Geral da PMDF;
- 4.4. Outros – Conselho de Gestão conjunta da SSP/DF, com participação da PMDF.

Resposta: Direção ou Comando Geral da PMDF, composto por um colegiado de integrantes do Alto Comando com representantes do Departamento de Gestão de Pessoal, Departamento de Educação e Cultura e o próprio Comandante geral da PMDF.

5. Entidade responsável pelos objetivos e currículo dos cursos de formação:

- 5.1. Professores ou formadores;
- 5.2. Conselho ou Órgão especializado da Academia;
- 5.3. Direção do ESFP;
- 5.4. Direção ou Departamento da PMDF;
- 5.5. Outra entidade – (Ex: Conselho com participação externa: Universidades, SSP/DF, Etc.)

Resposta: Conselho ou Órgão especializado da Academia, integrado por uma Comissão do DEC e da APMB.

6. Entidade responsável pela definição da duração do curso de formação:
  - 6.1. Professores ou formadores;
  - 6.2. Conselho ou Órgão especializado da Academia;
  - 6.3. Direção do ESFP;
  - 6.4. Direção ou Departamento da PMDF;
  - 6.5. Outra entidade – (Ex: Conselho com participação externa: Universidades, SSP/DF, Etc.)

Resposta: Conselho ou Órgão especializado da Academia, integrado por uma Comissão do DEC e da APMB.

7. Enumere em ordem de importância os fatores que mais influenciam a duração de um curso de formação do ESFP:
  - 7.1. Tipo de objetivos e de conteúdo do curso;
  - 7.2. Exigências e necessidades da PMDF;
  - 7.3. Disponibilidade financeira;
  - 7.4. Urgência dos cursos;
  - 7.5. Tipo de Avaliação e Certificação;
  - 7.6. Número de alunos envolvidos;
  - 7.7. Outros fatores. Defina: \_\_\_\_\_.

Resposta: Ordem de importância:

- a. Exigências e necessidades da PMDF;
- b. Tipo de objetivos e de conteúdo do curso;
- c. Número de alunos envolvidos;
- d. Disponibilidade financeira;
- e. Urgência dos cursos;
- f. Tipo de Avaliação e Certificação

8. Entidade responsável pela seleção dos métodos e das técnicas pedagógicas e de avaliação do curso.
  - 8.1. Professores ou formadores;
  - 8.2. Conselho ou Órgão especializado da Academia;
  - 8.3. Direção do ESFP;
  - 8.4. Direção ou Departamento da PMDF;
  - 8.5. Outra entidade – (Ex: Conselho com participação externa: Universidades, SSP/DF, Etc.)

Resposta: O setor responsável é a Divisão de Ensino/Seção de Verificação de Aprendizagem da APMB.

9. Requisitos profissionais exigidos a professores ou formadores.
  - 9.1. Devem possuir adequadas qualificações e experiência profissional;
  - 9.2. Devem ser policiais;
  - 9.3. Devem ser professores universitários;
  - 9.4. Devem ser professores da própria Academia;
  - 9.5. Outros requisitos. Defina:

Resposta:

Item 9.1 – Sim;

Itens 9.2, 9.3, 9.4 – Não.

Item 9.5 – Necessário ser voluntário no caso de professores integrantes da PMDF.

10. Perfil de competências dos professores ou formadores.
  - 10.1. Devem possuir experiência profissional na área;
  - 10.2. Devem possuir formação específica como professores ou formadores;
  - 10.3. Devem possuir uma sólida formação policial;
  - 10.4. Devem possuir diploma universitário;
  - 10.5. Devem possuir formação e certificação como formadores;
  - 10.6. Devem possuir uma categoria específica na carreira policial;
  - 10.7. Devem possuir outras competências. Defina:

Resposta:

Item 10.1, 10.2, 10.3 – Sim;

Item 10.4 – Se o professor for PMDF não é necessário. Professor externo é exigido diploma universitário;

Item 10.5, 10.6 – Não;

Item 10.7 - Conduta ilibada para todos os professores. Se for professor externo será submetido a uma avaliação de técnica de didática antes do início do curso que será realizada pela Assessoria Pedagógica da APMB. A assessoria é realizada por uma Universidade externa a Corporação contratada para esse fim.

11. Requisitos de desenvolvimento na carreira docente
  - 11.1. Devem frequentar regularmente cursos de atualização ou especialização;
  - 11.2. Devem realizar e apresentar resultados de projetos de pesquisa;
  - 11.3. Devem possuir outros requisitos. Defina:

Resposta: Prejudicada a verificação. Os itens dizem mais respeito ao Instituto Superior de Ciências Policiais – ISCP da DEC.

Instalações: salas de aula e equipamentos de formação:

12. Tipos de sala de aula utilizadas na formação.

- 12.1. Sala de aula clássica;

- 12.2. Auditório;

Resposta:

Item 12.1 – Sim;

Item 12.2 – Sim. Entretanto é deficiente e utiliza o auditório de outras unidades de ensino quando necessário.

13. Equipamento pedagógico e de conforto disponível em sala de aula utilizado para os cursos de formação.

- 13.1. Televisão;

- 13.2. Computador;

- 13.3. Computador com internet;

- 13.4. Computador sem internet;

- 13.5. Retroprojeter;

- 13.6. Sistema de climatização;

- 13.7. Projetor multimídia;

- 13.8. Projetor de slides;

- 13.9. Quadro didático tradicional;

- 13.10. Quadro didático eletrónico;

- 13.11. Outros. Defina: \_\_\_\_\_

Resposta:

Itens 13.1, 13.4, 13.8 – Não respondido.

Itens 13.2, 13.3, 13.5, 13.6, 13.7, 13.9 – Possui;  
Item 13.10 – Não possui.

14. Instalações, equipamentos e material de apoio disponível a frequentadores de cursos de formação.

- 14.1. Computadores;
- 14.2. Fotocopiadora;
- 14.3. Sala de estudo;
- 14.4. Computador com internet;
- 14.5. Computador com internet e e-mail pessoal;
- 14.6. Computadores com scanner;
- 14.7. Outros equipamentos. Defina:

Resposta:

Itens 14.1, 14.2, 14.3, 14.4, 14.6 – Possui;  
Item 14.5 – Não respondido.  
Item 14.7 – Foi destacada a existência de uma biblioteca.

15. Outros equipamentos ou material de apoio disponível ou destinado aos frequentadores de cursos de formação.

- 15.1. Manuais em papel (Apostila, livros, etc.)
- 15.2. Manuais digitais CD; (word, pdf)
- 15.3. Acesso a Base de Dados; (para baixar arquivos)
- 15.4. Outros. Defina:

Resposta:

Itens 15.1, 15.2, 15.3 – Sim;  
Item 15.4 – Foi destacado que os materiais de apoio das disciplinas são disponibilizados aos alunos por e-mail.

16. Acesso a instalações desportivas.

- 16.1. Ginásio;
- 16.2. Campo de treino (futebol)
- 16.3. Pista de corrida;
- 16.4. Piscina;
- 16.5. Outros. Defina: \_\_\_\_\_

Resposta:

Itens 16.1, 16.4 – Não possui. Ressaltando que para atividades do 16.4 é utilizado a área pública do Lago Paranoá.  
Itens 16.2, 16.3 – Possui.

17. Alojamento e salas de estudo

- 17.1. Café da manhã servido na Academia;
- 17.2. Almoço servido na Academia;
- 17.3. Jantar servido na Academia;
- 17.4. Quarto individual na Academia com espaço e equipamento de estudo;
- 17.5. Banheiro privativo;
- 17.6. Quarto Coletivo da Academia;
- 17.7. Bar ou sala convívio na Academia.

Resposta:

Item 17.5 – Os banheiros são coletivos.

Itens 17.1, 17.2, 17.3, 17.4, 17.6, 17.7 – Não possui. Os alunos são liberados para realizar as refeições externas com pagamento de auxílio alimentação. Portanto, todos os itens são desnecessários e não existem na Escola.

#### Avaliação dos alunos, dos professores e dos cursos de formação.

#### 18. Diagnostico das necessidades de formação.

##### 18.1. Quem realiza o diagnóstico de necessidades de formação?

18.1.1. Secretária de Segurança

18.1.2. CMT Geral

18.1.3. Diretor da Academia

18.1.4. Grupo de trabalho multidisciplinar? Qual a composição?

18.1.5. Outros.

Resposta: O Governo dita a quantidade de contratados e a APMB define a quantidade de alunos por curso.

##### 18.2. Quais as técnicas de diagnósticos de necessidades de formação.

18.2.1. Pesquisa de satisfação da população;

18.2.2. Questionário aplicado aos gestores de unidades policiais;

18.2.3. Levantamentos diversos. Identificar.

18.2.4. Determinação superior.

Resposta: Os diagnósticos de necessidades de formação são levados a cabo pelo DEC. Não tendo sido possível coletar a definição precisa dos instrumentos utilizados.

##### 18.3. Formação é enquadrado como custo ou investimento?

Resposta: Formação é entendida como muito mais que um investimento, na verdade uma sobrevivência institucional.

##### 18.4. O objetivo da Formação Inicial é mais focado para aquisição de:

18.4.1. Competências específicas (técnicas);

18.4.2. Capacidade de adaptação às mudanças;

18.4.3. Competências gerais e relacionais;

18.4.4. Capacidade de definição de opções estratégicas da instituição.

Resposta: O foco são as competências específicas (técnicas); sendo a formação generalista que contemple todas as atividades da PMDF o foco maior da formação.

#### 19. Tipo de avaliação individual de competências ou capacidades dados por curso de formação.

19.1. Desempenhos individuais práticos;

19.2. Testes escritos individuais;

19.3. Trabalhos ou ensaios escritos individuais;

19.4. Outros tipos de avaliação.

Resposta: Um conjunto de técnicas de avaliação que contemplam todos os itens acima.

#### 20. Certificações de cursos de formação.

20.1. Certificação de aproveitamento;

20.2. Certificação de frequência;

20.3. Certificação reconhecida a nível nacional;

20.4. Outro tipo de certificação.

Resposta:

Itens 20.1, 20.2 – Possui a certificação;

Item 20.3 – Não possui certificação acadêmica formal para o CFP. Não é reconhecido pelo Ministério da Educação do Brasil como uma graduação de nível superior.

21. Métodos e técnicas de avaliação dos cursos

21.1. Questionários confidenciais;

21.2. Entrevistas em grupos;

21.3. Entrevistas individuais;

21.4. Questionários não confidenciais;

21.5. Outros métodos ou técnicas.

Resposta:

Itens 21.1, 21.2 – Utiliza;

Item 21.3 – Utiliza entrevistas por amostragem que são realizadas pela Seção de Orientação Psico-Pedagógica da Divisão de Ensino da APMB.

Item 21.4 – Não utiliza;

21.5 – Não respondeu.

22. Avaliação do desempenho dos professores ou formadores

22.1. Efetuado por um conselho ou órgão específico da Academia;

22.2. Efetuado pela direção da Academia;

22.3. Efetuado por outras entidades;

22.4. Outro tipo de avaliação.

Resposta: A avaliação do desempenho dos professores e formadores é efetuado pela Divisão de Ensino da APMB. (Resposta correspondente ao item 22.1)

23. Estudo de impacto organizacional dos cursos.

23.1. Questionários de “follow up”;

23.2. Observações de “follow up”;

23.3. Entrevistas de “follow up”;

23.4. Outros métodos.

Resposta: Não é realizado nenhum dos itens acima.

## **ANEXO II: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

### **Cabo DELTA**

Data: 11/07/2016

Graduado que recebeu os policiais novos no 17º PBM.

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

LC- Iniciando a segunda entrevista do dia 11/07/2016 com um graduado que recebeu os policiais novos como comandante de guarnição.

E- Boa tarde eu sou cabo da polícia militar do DF, tenho 13 anos de efetivo serviço na PMDF, já atuei na área de policiamento ostensivo geral, policiamento de trânsito e também já atuei com agente de inteligência do Centro de Inteligência da Polícia Militar. E hoje trabalho com radio patrulhamento onde trabalho com um policial do último curso de formação.

E- A percepção que eu tenho desses policiais é que...como todos os recém ingressados na Polícia militar eles tem aquela vibração tradicional, eles tem a motivação...é precisam de alguns estímulos em algumas coisas porque o curso não oferece, porque eles estímulos só vão vir com a prática mesmo, no cotidiano, na vivência de rua, no calor da emoção da ocorrência. E que eles precisam de um pouco de instrução, um pouco de normatização em relação a algumas condutas, em relação a postura, em relação a rusticidade do serviço de rua.

Porque o serviço da polícia militar em muitas vezes, nós somos os primeiros a chegar em uma ocorrência e realmente nós recebemos o calor da ocorrência. E as vezes essa rusticidade ela é necessária para você impor a força policial, a força do Estado, e as vezes, falta um pouco disso a eles.

É...uma certa moleza, dependendo da ocorrência ela atrapalha porque quando nós atendemos ocorrência que tem violência doméstica, violência familiar, ou até mesmo de vias de fato, nós temos que ter a rusticidade, a postura e compostura necessária para mostrar que ali a força está representada por nós.

Em relação a conduta policial, como todo policial bem...é novo ele ainda mantêm a chama acesa de tudo aquilo que ele aprendeu de forma tática, e o grande lance da história é no decorrer da carreira se ele vai conseguir manter essa chama acesa.

Se daqui a cinco anos ele vai continuar procedendo nas abordagens, nas buscas pessoais e veiculares da mesma maneira se ele vai continuar averiguando e buscando as informações da mesma maneira que ele faz hoje, porque o grande lance com os policiais um pouco mais antigos...o policial que eu trabalho é do quarto curso de formação, já os policiais do primeiro e segundo curso de formação você já começa a ver que a chama já está se apagando. Isso é importante pontuar! Porque seria um caso análogo a uma educação continuada. Precisa ter algo motivacional, algum que esteja motivando...

LC- O senhor falou em alguns gatinhos, algumas ferramentas que o senhor usaria para motivar ele dentro de uma ocorrência. O senhor poderia citar exemplos? E de alguma deficiência que ele por ventura tenha vacilado por falta de técnica ou falta de experiência mesmo? E o senhor tenha que...utilize essa técnica para dar um rumo da ocorrência?

E- Exatamente. No início que ele chegou para trabalhar comigo faltava ele alguns macetes. Que eu aprendi ouvindo e vendo os policiais mais antigos, sabendo de histórias e relatos que aconteceram com outros policiais. A exemplo eu cito na busca pessoal, após abordagem, segurar a mão do abordado com os dedos entrelaçados. Isso é importante porque se houver algum tipo de reação as mãos do abordado estarão neutralizadas. Outra coisa é fazer uma os abordados.

Na primeira semana que eu estava trabalhando com o soldado novinho eu notei que ele fez uma busca muito superficial no bolso de um abordado...e depois eu fui lá e conferi e tinha drogas no bolso. E aí eu mostrei para ele e falei.... Toda vez que você for fazer uma busca esvazia o bolso do cara. Ou ele... Você pode ter duas opções: ou ele policial mete a mão e esvazia ou ele determina que o abordado o faça e ele dá um confere depois. Então isso aí foi uma situação que após isso ele se ligou.

Outra situação também nas primeiras semanas foi em relação a busca veicular que nós fomos visualmente eu percebi que não foi bem feita. E logo em...o outro policial que também trabalha comigo também percebeu que não foi bem feita...e ele foi lá e encontrou droga.

LC- O Senhor acha que isso foi uma falta de treino no curso de formação ou na verdade só dá para pegar isso na prática na atuação policial? Qual a opinião do senhor?

E- São as duas situações! Dentro dos cursos militares nos temos muitas disciplinas e os cursos são muito grandes. A minha turma tinha mais de oitocentos alunos. Então é difícil você fazer um trabalho...

LC- Individualizado.

E- Individualizado. Com tanta gente. Então...é importante que tenha muita gente sendo formado porque a demanda social ela necessita. Os índices demográficos do Brasil eles sempre aumentam a cada senso. Então, realmente há necessidade de contratação de mais policiais. Mesmo porque existem índices da ONU que para cada x habitantes tenha y policiais.

LC- O senhor disse que sua formação era de Exatas...qual é?

E- Sim. Sou formado em matemática. Então é...eu sei que a logística para formar 800 policiais ela é muito grande e lamentavelmente o Estado brasileiro ele não comporta isso. E isso eu estou me referindo a polícia da Capital da República. E eu tenho certeza...e sei por colegas que em outros estados em outras unidades da Federação o nível até diminui sensivelmente. Então são coisas que eu sei que ele pode ter visto no curso, mas eu tenho certeza que não foi treinado a exaustão. E a gente sabe que no jargão policial “treinar até exaustão, leva a perfeição”. Por isso que nossos cursos...não o curso de formação, mas os cursos de especialização são cursos puxados. Porque lá sim com um grupo menor treina-se até a exaustão do aluno e ele fica bom.

E- Mesmo porque cada erro que ele tenha ele é submetido a uma carga de exercícios de uma maneira como se fosse...ele errou ele paga! Então...ele sabe que não vai errar mais porque aqui vai tá na memória dele. Que é a formação...a nossa formação basicamente militar, formação que as forças armadas até hoje usam. O cara errou ele paga! Então ele não vai querer pagar de novo ele não vai querer erra de novo. Então voltando ao exemplo dessa busca veicular após o outro policial um pouco mais experiente ir lá e encontrar droga...sempre nós chamamos...no caso eu que sou o mais antigo, que compete a mim essa função de orientar o subordinado, então e chamo o oriento...Quando você for fazer a busca assim...você faça isso...da mesma maneira que eu orientei quando foi o caso do bolso. E nos dois casos houve a prisão, tanto no caso do carro quanto no caso do bolso....mas a orientação nunca deixa de acontecer. E uma coisa que a gente tenta sempre é nos observar. De tal maneira que teoricamente não é previsto no militarismo que um subordinado chame atenção de um mais antigo, mas para o bom andamento do serviço nós abrimos mão disso...porque se eu estiver errando em alguma situação eu quero que ele me fale, porque nós trabalhamos em uma equipe e essa equipe tem que tá trabalhando direitinho porque...para manter a segurança de todos.

E- Então na questão da formação eu tenho certeza que o investimento em logística para o treinamento do policial seria o ideal, mas se isso um dia isso vai acontecer no Brasil é uma outra história....que realmente eu não acredito que vá

acontecer...E da formação deles com certeza a parte da postura e compostura policial ela fica...ela tem sido mais branda. Então, os policiais mais antigos nota-se que eles tem uma postura mais policial mesmo enquanto os policiais mais novos eles tem um postura mais branda, até mesmo com o trato com a sociedade, e especialmente no trato com o criminoso....é... existe uma flexibilidade muito grande quando eles vão tratar com os presos por exemplo e que para nós que somos um pouco mais antigos as vezes até causa um certa apreensão...fica meio preocupado quando ele tá conduzindo preso pra dentro da viatura, quando ele tá retirando um preso da viatura para colocar na delegacia para um depoimento.

LC- O senhor chegou a ver a situação do policial militar do Goiás? O vídeo? (ocorrência com morte de policial)

E- Sim. Eu vi o vídeo. E eu tenho certeza que aquela situação é uma situação de logística. Nós temos uma...no curso de formação nós somos instruídos que nós devemos agir sempre em superioridade numérica. Naquele caso o vídeo é claro que tinham dois policiais que tentavam prender uma pessoa e que no final das contas tiveram que prender a esposa da pessoa e tinha um parente daquelas duas pessoas, inclusive o pai do preso foi que sacou a arma do policial e atirou contra ele e o outro policial que também foi alvejado conseguiu neutralizar a tiros o pai do preso. É uma questão de logística, mas também é uma questão de técnica. Só que naquele tipo de questão ali se fosse empregar a técnica não ia prender o cara... porque a técnica eles iam manter uma postura e a dois eles não iam avançar para prender o cara sem ter que acontecer aquilo ali... Lamentavelmente essa situação, no Brasil, ela acontece muito principalmente nos estados...em outros estados...que tem uma área bem maior e a cobertura da polícia acaba sendo menos intensa...mas aproveito para te cita o caso que aconteceu noite passada aqui na Capital de República no Recanto das Emas, onde uma guarnição nossa foi agredida em uma situação análoga. Houve uma situação de acidente de carro e uma guarnição do corpo de bombeiros foi atender chegou lá foram agredidos chamaram apoio da polícia uma viatura com dois policiais foi apoiar e foi agredida também. Só que diferentemente do caso de Goiás... o apoio de outras viaturas aqui chega mais rápido mas ouve o início do confronto.

E- Então assim...também existe a questão da logística...existem policiais que eles têm assim...uma certa preguiça de ir trabalhar e levar o bastão policial, uma certa preguiça de ir trabalhar e levar o gás, e esses equipamentos para esse tipo de situação ele é importante. Porque a partir do momento que existe um confronto e a pessoa vê o

policial com o bastão na mão...ele tem uma imagem...a partir do momento que ele vê o policial com gás na mão que ele vê o policial lançando o gás no ambiente contaminando o ambiente com gás e ele vê e também sente o efeito do gás. O policial é treinado para aqui ele já sabe o comportamento que o organismo dele vai ter. Já o cidadão comum que não é treinado para isso ele vai sofrer as consequências e essa é a deixa que o policial vai atuar. E lamentavelmente...

LC- Só interrompendo um pouquinho...O Senhor acha que...o senhor falou em policiais que tem preguiça de usar certos equipamentos ou levar certos equipamentos. Só fazendo um link com o que o senhor falou inicialmente...o senhor acha que isso também é falta da fiscalização? De se fiscalizar que ele utilize isso?

E- Eu acho que falta da fiscalização formal quanto da fiscalização informal entre nos colegas. Só que a fiscalização formal ela pode ser burlada, então as vezes a pessoal também ela burla o sistema...e aí o grande lance que eu digo é a questão de manter a chama acesa.

LC- Criar consciência da necessidade?

E- Exatamente, porque o policial novo ele vem com essa chama ainda alimentada do curso de formação e o grande lance é até quando ele vai conseguir fazer a manutenção e manter essa chama acesa. Que é o que eu costumo dizer. Ser tático um dia é fácil, complicado é manter a chama acesa para ser tático, uma semana, um mês, um ano, uma década, uma carreira. Então o policial novo ele vem vibrando, mas até quando ele vai ficar vibrando... até quando ele vai manter a chama acesa e muitas vezes a pessoa tem a tal da preguiça e ahhh não vou levar o gás, ahh não vou levar a tonfa... só que quando precisa aí...poxa se eu tivesse com gás eu tinha resolvido... se eu tivesse com a tonfa eu tinha resolvido...inclusive nós conseguimos ver situações onde os policiais se quer usam colete balístico, como foi o caso do Rio de Janeiro onde o capitão velou um tiro e veio a falecer. E ele é um capitão...ele tem como função típica fiscalizar é da função dele fiscalizar e ele mesmo estava sem colete balístico. Existe uma falha na fiscalização...porque se até o fiscal foi...se envolveu em uma ocorrência de vulto chegando até a óbito... então vê que até na fiscalização existe falha e este é um fato que também deve ser explorado.

Em relação aos policiais mais novos como é o objeto do estudo... do quarto curso de formação. Por natureza o policial recente...como eu falei a chama está acesa ele se mantém um pouco mais próximo daquilo que ele estudou como teórico, mas atento...mas compete a todos nós fazer a nossa fiscalização informal quando a gente

observa alguma falha de conduta ou procedimento ao falar, ao gesticular, ao emanar uma ordem, ou ao cumprir uma ordem depois a gente costuma sempre, no reservado entre nós, a gente conversar... - olha policial naquele momento, no meu ponto de vista talvez....e ai o policial tem oportunidade de falar... – Não naquela hora eu fiz isso porque eu senti tal situação. E muitas vezes ele consegue se justificar e falar. Ai...há se você teve essa percepção então beleza....é isso ai. Eu não tive essa percepção.. talvez no lugar que eu tivesse eu não conseguisse enxergar, ou no lugar onde eu tivesse eu não conseguisse ouvir determinada coisa...então isso tudo faz parte do cotidiano do policiamento de rua. Mas é muito importante a gente tá sempre unido, sempre buscando aperfeiçoamento, sempre tentando fazer a manutenção dessa chama.

Sempre alimentar com combustível para que essa chama esteja acesa. Porque nós sabemos nos nossos problemas no cotidiano.

Nós somos alvo da sociedade. Nós respondemos a muito processos. Qualquer atividade nossa que empregue violência parece que instintivamente nós somos errados e culpados. Né... existe uma fiscalização muito grande...existe uma criminalização da polícia. A polícia atua muito como um crime... As pessoas entendem que nós estamos ali pra é...fazer o serviço que elas nos pagam para fazer...e vem aquela coisa...há enquanto for com o vizinho tá bom...tem que prender o vizinho mesmo, tem que arrochar ali o outro da frente, mas comigo não!! Comigo tem que ser perai não pô...eu posso andar com o carro rebaixado, eu posso andar com o carro clonado, eu posso andar com droga...o vizinho não pode!! Então lamentavelmente hoje no Brasil se tem essa cultura.

E nós estamos ai tentando manter o policiamento eficiente e tentando manter os nossos colegas que estão chegando agora...que é objetivo...o objeto do estudo e manter essa mesma linha...

LC- Então só para a gente arrematar aqui.. É...na sua opinião a formação ela é...ela cobre todos as matérias as disciplinas...o que falta na verdade é treino da técnica para utilização dessa teoria. É isso?

E- Exatamente. O curso ele é muito bom! Se for olhar a ementa do curso e quantas horas são destinadas para cada disciplina e a formação dos instrutores eles todos são muito bons, mas existe a necessidade de ter mais prática, mas logística e de mais... de aperfeiçoar mais tudo isso. O curso é bom mas ele precisa ser lapidado....a palavra que eu tava querendo procurar era essa.. Lapidar um pouco algumas coisas e principalmente a parte de logística para oferecer ao aluno uma prática mais efetiva...

LC- Mais próxima do real?

E- Mais próxima da real... é...usando equipamentos especiais por exemplo. Hoje nós temos umas armas que elas são para treino ela é uma arma na cor azul e as escolas de formação tem. Tanto armas curtas como longas...Já quando eu entrei...já...não tinha. As armas que nós usávamos para treino eram armas que nós mesmos fabricávamos de madeira...no caso do meu pelotão nós entramos em contato com marceneiro e ele construiu para nós uma série de armas curtas e longas pra que a gente treinasse a tática de conduta de patrulha cumprindo o armamento e tal...

Já esses novos policiais eles já usam armas fabricadas e compradas para isso numa cor azul que tem o mesmo peso (da real) que tem tudo igual...já é uma evolução no ponto de vista educacional da nossa educação militar, já é uma evolução....isso é interessante...outra coisa assim...os novos cursos eles tem operado mais com viaturas. No meu curso tinha poucas viaturas, então nós tivemos poucos contatos...então o pouco contato que tinha que ser explorado ali...não ia ter outro momento... no dia que seu pelotão vai tá com a viatura para instrução é esse dia...E já para eles não...graças a Deus eles tiveram mais... E o ideal é que tenham mais ainda...Eu acho que a gente não tem que pensar em ser um país desenvolvido...claro que nós queremos ser um país desenvolvido... mas nós temos que buscar a educação policial a formação policial de países desenvolvidos. Onde eles realmente... pelo menos o que aparenta através das imagens que nós conseguimos ter pela mídia....onde eles tem um treinamento bem mais próximo da realidade. E aqui ainda falta um pouco...

LC- Agradeço ai a colaboração do senhor para a pesquisa...quando falou aquela situação das disciplinas...na visão do senhor...pelo que entendi é que... o que falta é fazer mais prática da atividade que eles precisam na rua...Não é isso?

E- Exatamente!! O que falta é prática mesmo. Praticar!

## **Sargento BRAVO**

Graduado que recebeu os egressos no 17º BPM.

Data: 11/07/2016

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

E- Estou 27 anos de polícia. Entrei na polícia em 89. No tempo da enxada mesmo...no tempo que a polícia era movida na enxada...não tinha os recursos de hoje. Não tinha a tecnologia de hoje. O Brasil...o país evoluiu e a questão da polícia foi evoluindo também...de muitas formas, né... tanto nas formações de soldado como na questão do material bélico, da questão do material humano, a algum tempo que eu entrei...vou dizer em aspas...a gente estrava mais por estabilidade e não para ser polícia. Eu entrei na polícia porque eu gosto de ser polícia tanto que estou com 27 anos, vou fazer 28 anos de polícia... e até hoje eu estou na rua. Eu não me vejo para de ser polícia assim...questão de ah vou aposentar, ah vou fazer isso, vou fazer aquilo...não. Creio que quanto eu tiver sangue no olho eu tô na rua...que eu entrei na polícia para ser polícia e não administrativo...tanto que quando eu entrei não exigia tanto estudo como é hoje, né...hoje entra nível superior pessoal mais estudado, pessoal mais qualificado...não que não...(inaudível) que a anos atrás entrava quem realmente gostava da polícia. Hoje tem muitas situações que a polícia é usada como trampolim para outros empregos melhores para não ficar desempregado, mas no meu tempo não. No meu tempo não tinha esse recurso tanto financeiro, como na questão de estudo...a gente trabalhava na polícia porque gostava da polícia. Porque gostava de ser polícia. Entendeu?

E- E hoje...a formação dos polícia de hoje eu pensei que devido ao ensino e aos estudos deles seria diferente...mas não a molecada veio com gás, interessada, treinada, só que eu tenho um pensamento diferente...sala de aula não treina polícia! Passa-se teoria...treino não. Hoje o treino policial para se treinar um policial tem que ser rua...na prática. A conversa de sala de aula é para você aprender alguma coisa, mas tendo o policial mais tempo na rua.

E- Tem o curso de soldado que se não me engano é 7 ou 8 meses e passa seis meses dentro de uma sala de aula...

LC- O senhor acha que tinha que inverter isso?

E- Teria que se inverter hoje...entendeu...esses meninos já vem formado, já vem estudado, já vem sabido...é nível superior...não que eu também não tenha...a polícia me

deu condições eu fiz nível superior pela polícia. Quando eu entrei na polícia não tinha esse recurso de fazer nível superior...você tenha que tirar do bolso...a própria polícia pagou para mim...

LC- O senhor fez o TECSOP? Eu fui professor do TECSOP.

E- TECSOP...ai eu não fiquei distante...hoje não me sinto distante da questão de conhecimento do CFP (formação de praça) e para mim que é SPSD (formação de soldado). Eu não vejo essa distância na questão de ensino. Eles tem o conhecimento mais técnico de teoria de tudo, só que polícia hoje não é teoria...polícia é prática! É conviver com a sociedade, é conviver com a banda podre do Brasil do mundo, você cata os cacós...você não tem aquele negócio de eu não vou fazer isso eu não vou fazer aquilo...você como polícia você tem que fazer. Ai é diferente. Ai é onde cai aquele negócio...tem que tá junto não o CFSD de 27 anos atrás com o CFP de hoje...o CFP de hoje é diferente o pessoal mais estudado, qualificado, mas serviço policial de rua é o mesmo...o policial de rua é o mesmo de 27 anos quando eu entrei até hoje. A gente mexe com a banda podre da sociedade, nós não somos heróis a gente só vai separa briga de marido e mulher, a onde houve homicídio, a onde houve um acidente, não existe aquele negócio de todo mundo...a gente não é o herói da sociedade. Nós somos um pacificador da sociedade. Você fez bem feito bonito...obrigação sua se você fez errado pau na moleira...tanto para quem é CFP, tanto para quem é CFSD, para quem entrou agora e para quem tá com 27 anos que nem eu.

E- Me orgulho de ser polícia. Não nego para ninguém. Não tenho vergonha de falar que sou polícia. Não tenho. Tanto que a situação que me encontro hoje não é seja confortável para mim. Foi uma opção minha. Ah, vou ficar ali dois, três anos vou estudar e vou embora, vou sair...não. Tanto que esse CFP de hoje se eu não me engano...eu não...sei falar em questão de percentual, mas a maioria hoje já saiu da polícia. A maioria foi para outro órgão. Tá na polícia civil, tá na PRF, tá em outros órgãos, e não quem é oriundo da PM do descobrimento até hoje...tá na polícia porque gosta da polícia. Entendeu?

LC- Entendi.

E- E eu vejo essa situação. O que eu vejo...o treinamento policial é na rua...é correndo, caindo, quebrando perna, quebrando, subindo...ai você aprende a ser um policial.

LC- O senhor acha que com esse policial novo que trabalha sob o comando do senhor ai na guarnição. O que faltou para ele é exatamente isso? É inverter esse muito

tempo que ele teve de sala de aula de teoria para a atividade...porque me disseram...um deles me falou que eles tiveram um período também um estágio onde eles ficavam na rua com policiais experientes. E que foi a parte que eles mais gostaram. Então...o senhor acha que a necessidade de fazer essa talvez fazer essa inversão ou melhorar esse equilíbrio?

E- Meu pensamento seria esse. Não seria inverter...porque seria muito tempo na rua...porque o seguinte...a questão de sala de aula com o CFP hoje é direito, isso aquilo...ele já vem de uma formação, ele já vem de uma Faculdade de 4 ou 5 anos essas teorias para eles não vende peixe...hoje teria que ser uns 50 por cento . Se o CFP tá na rua hoje e tá gostando...foi o tempo que mais agradou eles...Eu estagiei com 20 CFP dentro da Estrutural.

LC- O senhor recebeu eles no estágio?

E- Eu recebi eles dentro do estágio. Dentro da Estrutural.

LC- E essa experiência o que é que o senhor achou deles?

E- A experiência foi realmente foi maravilhosa. Que eu tinha um pensamento do CFP que essa molecada vinha só para fazer a parte burocrática da PM, e não! Veio uns meninos bom!

E- Eu tenho 3 CFP sob o meu comando. Entendeu? Aprendo com eles. Não deixo de aprender com tempo de 27 anos que eu tenho até hoje aprendo com eles. A incentivação tá na motivação deles. Se não tiver motivado na rua eles trava a PM todinha do comandante a o último. Vamos supor o desejo a vontade que eles tem na rua hoje é interessante...me surpreendeu. Poderia ser melhor se tirar essa parte teórica e botar mais na prática.

E- Esses meninos quase me mataram na Estrutural com tanta vontade de trabalhar. Porque eles já vinha de um cansaço de sete meses de sala de aula. Sentido, direita, sentido, direito volver, sala de aula...entendeu? E isso no pensamento não forma um policial. O que forma um policial é ele ir para rua. Dentro da Estrutural como fizemos correndo, invadindo barraco lá, e eles na frente “vamo bora” , “vamo bora”, “vamo bora”... Se tivesse que agregar mais tempo...eu creio que o estágio deles foi muito pouco. A questão de estágio se não me engano um mês, dois meses de estágio.

LC- Eles falaram muito estágio parte de grandes eventos tipo jogo de futebol. O senhor acha que isso também é importante?

E- É importante! É importante mas veja bem pra isso...eu peguei com eles estágio também na Copa do Mundo. Ele estagiou ele fez o estágio com o pessoal na

Copa do Mundo. Mas eu penso assim comigo...eles não eram policiais...eles estavam de agasalho eles estavam praticamente em uma sala de aula. Eles não vieram polícia para o Estádio. Eles foram usados naquele momento por necessidade. Eles não vieram para aprender.

LC- Na Estrutural foi diferente?

E- Na Estrutural foi diferente. Eles já estava com a pistola na cintura já estavam fardados já estavam com a doutrina formada...foi muito diferente. A questão hoje de fazer um evento...um evento hoje é onde tem muita briga. Se eu chegar botar um cara que está estagiando ele vai ficar travado moldado naquilo ai...eu não posso fazer nada porque tô na sala de aula, eu não posso fazer porque eu tô...já é diferente.

LC- O senhor tem uma ideia assim na prática de o que seria ideal em termos de...em um estágio deste...um estagiário para um policial antigo...ou quantidade...o senhor falou que estava com 10 eu acho, né?

E- Vinte.

LC- Vinte. O Senhor acha que isso não é muito? Não? Para um policial experiente?

E- Não. No momento ali não. Porque há uma conversa, há um limite onde a gente vai e deixa de ir. Não precisa tanto tirar o policiamento afim para fazer a iniciação do estágio. Não é preciso. Tanto que a questão de 20 para 1 que já está na rua...eles vão seguir o que? Uma ordem de comando. Eles vão ter um controle eles não vão agir por conta própria.

LC- Entendi.

E- Possa ser que reduza mais um pouco para fazer aquela mina...ficar minando...não você... dá mais atenção, dá mais prioridade faça isso aqui para você não fazer aquilo errado, mas tem condições, um tem. Hoje a questão prática na polícia chama-se vamos esquecer um pouco a teoria que na rua é outra coisa.

LC- Tá certo. O senhor que acrescentar mais alguma coisa?

E- Não.

LC- Agradeço.

E- Eu só quero agradecer a oportunidade que esse tempo todinho de polícia nunca fui ouvido sobre essa questão.

LC- Isso ai é importante por conta a experiência, a grande experiência que o senhor tem para a gente tentar mostrar quais são as lacunas que a formação deles...que na verdade isso ai termina caindo no seu colo, né?

E- É. Se vem um policial vamos supor com muita teoria e não tiver a prática eu penso que é diferente...já para mim teoria deixa para outra coisa...para estudo, para quem vai dar aula, para quem vai ficar na sala de aula... na rua a polícia é prática! Vamos para a prática e vamos deixar de teoria!!

**Cabo CHARLIE**

Data:12/07/2016

Graduado que recebeu os policiais novos no 17 PBM.

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

LC- Iniciando a segunda entrevista do dia 12/07/2016 com um graduado que recebeu os policiais novos como comandante de guarnição. Pode iniciar sua apresentação.

E- Apresentação pessoal. Atua no 17 BPM e já atuou em outras unidades de polícia.

E- ...já fiz parte do efetivo outras unidades comecei no 3º Batalhão na área do Varjão, uma área bem complicada de se trabalhar...depois fui transferido para o Areal e vim trabalhar em Taguatinga trabalhando no Areal...né...um local de ocorrências bem difíceis da gente resolver. E hoje estou aqui em Aguas Claras que faz parte do Areal também. Uma área mais séria...uma área que existe mais da atividade policial. Sou formado em história e já estou na atividade policial a 14 anos.

E- A respeito da formação dos policiais a minha percepção é...creio que tem pessoas que tem o tino para ser policial outras não. Né...e o...de certa forma os testes que os candidatos são submetidos às vezes não avaliam se a pessoa ela está preparada para ser policial ou não. Né...tendo em vista que hoje em dia independentemente dos cursos que as pessoas são submetidas nós temos bons profissionais em todos os cursos e temos aqueles profissionais que não fariam falta alguma a nossa Corporação. Né...temos bons profissionais que se formaram agora do mesmo jeito é...recém formados que deixa muito a desejar na atividade policial. Podem comprometer o serviço da guarnição.

LC- Só uma dúvida aqui...é....o senhor falou que obviamente que existem no mesmo curso de formação policiais que chegam preparados, que chegar com incentivo e policiais que não...que...mas essa deficiência o senhor acha que é uma deficiência pessoal dele por não querer ser policial ou um deficiência do curso de formação ao qual ele participou?

E- Eu imagino que essa deficiência é pelo fato da pessoa não querer ser policial. No caso usar a Polícia Militar como um trampolim ou pelo fato de...vou ser policial até eu não arrumar nada melhor.

LC- Entendi. Então isso seria uma característica da pessoa? E não da deficiência do curso de formação? E quanto ao curso de formação pelo que o senhor ver dos policiais novos...o senhor acha que poderia melhorar em alguma coisa em termos de disciplinas a serem vistas no curso de formação...o senhor tem alguma ideia do que poderia ser melhor para o aprimoramento dessa formação destes novos policiais? Sempre pensando nos novos policiais. Os outros cursos não. Os cursos de especialização... já fogem um pouco da nossa pesquisa. Nossa pesquisa é sobre a formação inicial do policial.

E- Bom as matérias oferecidas, por exemplo, eu no meu curso também e nos cursos atuais as pessoas tem muita “ordem unida” que seria no caso aprender a marchar...aprender coisas assim que não são tão necessárias...poderia diminuir um pouco essa carga horária de “ordem unida” dessas matérias que não colaboram tanto...com a formação do policial e colocar mais aulas assim no caso de abordagens e técnicas policiais...mais aulas por exemplo de tiro, aulas de defesa pessoal...porque o cidadão quando ele pensa em um policial ele acha que é um camarada...um profissional altamente qualificado...né.

E- E tem algumas aulas muito fracas no caso de defesa pessoal, de técnicas de abordagem, né. Então o policial se ele tivesse uma carga horária maior dessas matérias que realmente envolve atividades policiais...

LC- Habilidades práticas?

E- Habilidades práticas...ele chegaria na rua com mais segurança para o desempenho da função.

LC- Então...na visão do senhor pelo que eu estou vendo...o curso de formação ele tem que se aprimorar na medida de criar habilidades práticas para o policial fazer a atuação dele na rua. Não é isso?

E- Positivo. As Habilidades práticas é o que mais conta...é o que mais vai ajudar o policial a desenvolver a missão ao qual ele desempenha agora. Então...é ordem unidas ou outras aulas teóricas elas pouco contribuem.

LC- O senhor poderia dar mais algum exemplo de aula que o senhor considera como aula teórica? Fora a Ordem Unida.

E- Por exemplo, é...deontologia policial militar. Outras aulas comportamentais...né a respeito de relacionamento entre o policial e a sociedade, né... São importantes? São importantes! Mas no meu ponto de vista são menos importantes, né...do que a profissionalização do policial que vai tá trabalhando ali diretamente com a

sociedade. O policial deveria ser bem mais preparado com relação a...digamos assim a questão psicológica no momento de uma troca de tiro, ele deveria ser submetido por exemplo a situações críticas, né...pra poder na hora que ele se deparar com uma situação dessa, uma situação que exija que ele raciocine rapidamente diante de pressão ele não perca...

LC- Não trave. Né?

E- Não trave...não perca o psicológico dele para poder agir.

LC- Nessa visão...é uma visão importante...é. O senhor teria pela experiência que o senhor tem...o senhor teria talvez alguma solução que pudesse ser feita assim no curso de formação para melhorar isso? O senhor acha que teria um tipo estágio...alguma coisa que facilitasse isso, que melhorasse isso para formação policial, Não?

E- Esses cursos são oferecidos geralmente para aqueles profissionais que se dispõem a fazer uma especialização tipo um CTOP, um curso TOR, e na verdade não deveria ser oferecido para que procura fazer uma especialização, mas deveria ser aplicado a todos os profissionais que vão entrar na Polícia Militar para eles entenderem, para eles saberem mais ou menos como é que é você raciocinar diante de uma troca de tiros, você procurar ter uma reação condigna com que a situação exige.

LC- Então me corrija se eu estiver errado, mas...pelo que eu entendi o senhor acha que na verdade as matérias e existem na especialização tipo TOR, tipo CTOP, deveria ser para o curso básico de formação?

E- Positivo!

LC- Para que todos tivessem esse mesmo nivelamento de quem é TOR e quem é GTOP?

E- Positivo! Deveria ser esses cursos para que a pessoa tivesse preparada para trabalhar na rua.

LC- Seria o curso ou seria essas atividades disciplinares do curso estarem inseridas no curso de formação?

E- Seria essas técnicas de abordagem, essas técnicas no caso de crise...

LC- Controle psicológico?

E- Controle psicológico, né...isso envolvendo disparo de arma de fogo, né...tudo isso para...no caso também identificação veicular. Tudo isso envolvido no curso de formação.

LC- E ai para isso...a ideia do senhor seria diminuição de matérias do tipo é “ordem unida”, do tipo deontologia, para inclusão dessas na grade curricular dos alunos básicos. Não é isso?

E- Positivo! As matérias que colaborariam de forma efetiva para a formação do profissional.

LC- O senhor quer acrescentar mais alguma coisa? O senhor tem alguma ocorrência que o senhor lembre que estava com um novinho e que o senhor teve que corrigir exatamente por essa deficiência? Que o senhor sentiu na hora e teve que fazer a intervenção como mais antigo, não? Logicamente não precisa dizer nomes, precisa dizer nada, mas só a dinâmica do fato...do que ocorreu..

E- Não, Não...geralmente eu escolho a dedo as pessoas que vão trabalhar comigo.

LC- Então o senhor faz um pré-seleção de quem o senhor acha que já tem o perfil?

E- Não dá para trabalhar com qualquer um! Os profissionais têm que ser fechados em questão de técnica em questão de motivação para não colocar a vida da guarnição em jogo.

LC- E isso é uma deficiência que o senhor sente do curso de formação de não estar nivelando todos eles para chegar...porque o ideal seria que todos chegassem a esse nível de profissionalismo. Vamos dizer assim de habilidades e competências para atuação. Não é isso?

E- Positivo! Eu digo que o curso...talvez ele não conseguisse nivelar todos os policiais, mas com certeza incentivaria e aumentaria no número de profissionais bem formados para o atendimento da sociedade.

LC- Agradeço a colaboração do senhor.

## **Sargento ALFA**

Graduado que recebeu os egressos no 17º BPM.

Data: 12/07/2016

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

E- Estou aqui nesta Unidade a dois anos já fui de várias unidades e estamos aqui nesta unidade cumprindo o dever aqui de rádio patrulhamento.

LC- O senhor tem quantos anos de serviço?

E- 26 anos de serviço.

LC- E já atuou em vários batalhões?

E- Em vários batalhões e especialista mais em rádio patrulhamento. Que é a minha área que eu gosto.

LC- E o senhor já comandou policiais novos? Esses policiais do quarto curso de formação e do terceiro curso de formação? Durante esses... rádio patrulhamentos?

E- Sim. Desde quando eu cheguei aqui eu comecei com 1, 2 e peguei o 3...o último agora esses meses para trás que eu peguei do 4 curso de formação.

LC- É o quarto curso de formação da PMDF...

E- O que eu tenho que falar é o seguinte...talvez eu tenha pego assim...eu peguei uma P Fem (policial mulher) e peguei um masculino, né...O que eu acho assim dele é... quando eles vieram para a rua ele viram uma outra realidade, né...uma realidade assim confronto, notificações, ocorrência grave a forma deles que eu achei assim....a maioria eu achei assim fraco! Eu não sei o que falaram...

LC- Mas o senhor fala de fraco...fraco psicologicamente...

E- Psicologicamente. Tinha que trabalhar mais eles. Mas no decorrer do tempo eu falo para eles...Oh a gente aprende a trabalhar com os antigões, eu não tô aqui para ser um Deus não, eu tô aqui para comandar! O primeiro que fala aqui sou eu e o último a terminar. Mas eu vejo assim são muito interessados. Apesar que eles muitos tem curso superior, então eu peço até ajuda deles...tem uns que são formados em Direito, mas eles em si...tem que vir mais preparado para a rua.

LC- O senhor acha que existe uma deficiência para as habilidades práticas que eles precisam para atuar na rua?

E- Precisa muito! Eles tinham que fazer um estágio! Eles tinham que pegar uma Unidade operacional pra que quando eles viessem compor um Batalhão eles já chegassem já...

LC- O senhor me disse que trabalhou com pessoal do terceiro e do quarto. O senhor sentiu uma diferença para melhor ou para pior entre o terceiro e o quarto, porque o quarto teve...pouco mas teve esses estágios. O senhor acha que melhorou do quarto para o terceiro ou não...depende muito de cada um?

E- O pouco que eu vi o Terceiro está bem melhor que o Quarto!

LC- O Terceiro foi melhor?

E- Foi melhor...de quem trabalhou comigo. Mas tudo é tempo de rua! Tudo é tempo de experiência...é o combate na rua , mas...

LC- O senhor acha que tem alguma matéria...o senhor conhece por alto alguma matéria que eles tenham que o senhor acha que poderia ser diminuída, ou aumentada, alguma outra... tipo...o senhor falou muito da parte prática então seria tipo defesa pessoal, tipo o controle psicológico para uma ação de estresse...

E- Isso! Isso ai é base! Que quando ele chega cru, ele chega cru de tudo...eu já falei...quando coloca uma arma na cintura...é uma responsabilidade! Eles tinha que vir...precisa muito mais técnica de abordagem, mais...pegar uma Unidade tipo ROTAM...fazer um estágio assim mais prolongado para eles sentir o que é...se não é...eu achei assim muito paradão. Muito voador.

LC- Entendi. Voador que o senhor diz é a gíria do desatento. Não é?

E- É. Fica...a realidade na rua é outra...

LC- É tudo muito rápido a decisão é muito rápida...

E- É muito rápido...então a gente tem...eu notei assim né...como eu já trabalhei com o pessoal do primeiro curso, segundo curso...eles são excelentes...eu não tenho nada a declarar do primeiro e do segundo. Eu trabalhei mais...excepcional o pessoal...

LC- O terceiro e o quarto o senhor acha que deixou a desejar?

E- Eu achei assim meio fraco...na minha opinião. Não é por causa...que um já trabalhou comigo que os outros....

LC- Não...mas é a percepção que o senhor teve na prática. É o que me interessa aqui.

E- Talvez o que ficou comigo....tá entendendo...não me passou aquela firmeza.

LC- O meu interesse na pesquisa é a percepção que o senhor teve na prática mesmo. As deficiências que o senhor identificou na atividade do patrulhamento de rua

na prática é que é importante para que a gente leve isso para o curso de formação para que eles aumentem dê uma pincelada maior em determinadas deficiências que o senhor está me dizendo que identificou.

E- O Curso pelo que eu vejo lá. Não é ruim. Mas tem que botar na cabeça dele o que é um policial militar. Tá o exemplo ai do sargento na abordagem...hoje a abordagem é uma coisa muito séria na polícia. Não pode tá desatento!

LC- O senhor está falando da história do Goiás? Não é?

E- Do Goiás. Aquilo ali pode acontecer a qualquer momento com o policial. Principalmente esse pessoal que veio da última turma. Aquilo ali é um exemplo...eu já falei! Eu tô no comando fica atento...apesar que as vezes a guarnição são a dois. Dependendo da área...como eu trabalho no Areal...o Areal é uma área crítica. Muito tráfico, muita confusão, muito peba (gíria policial para bandido), tem alguergue, tem área de desova, então uma guarnição a dois ali já é um perigo...se eu tiver um novinho desses eu tenho que matutar a cabeça dele até ele falar me dê cobertura...é coisa assim que tem que ser muito programada o policial hoje em dia.

LC- Certo. Arma não letal...o senhor acha que eles estão vindo preparados para utilização de arma não letal? Ou tem alguma deficiência na utilização desses equipamentos? Na utilização dos equipamentos que o senhor usa no patrulhamento de rua. Assim na teoria o senhor acha que foi o suficiente o que eles treinaram ou o senhor vê que o cara na hora ele não sabe quando precisa usar o gás de pimenta...O senhor já disse que tem um problema do psicológico, né...mas eu digo a parte da técnica mesmo. Usar a tonfa quando for necessário, bastão retrátil...ou da tazer...o que o senhor acha? Ou o senhor acha que nesta parte está a contento. O que que não está é o psicológico.

E- Nesta parte eu vejo que eles são até atentos sobre o cinto, a pistola, os que tem um curso de “spark” e Tazer (armas de choque) ...neste ponto ai tá bom.

LC- Mas o curso de “spark” e Tazer já é uma especialização que eles fizeram?

E- Já é uma especialização.

LC- Não é a formação.

E- Muitos também que estão comigo não tem esse curso. Ai já dificulta porque só eu tenho...a guarnição a três só um tem...isso já é prejudicial...só que trabalhou comigo não tem o curso de “spark”...então ele só tem a tonfa...e eu não sei nem se ele pode usar o gás...se ele tem curso de gás. Tudo é curso nessa polícia...para ajudar o policial...a três...ajudar o comandante, o motorista...ele é o 03 ele tem que tá mais atento que tudo...mas a maioria não tem o curso da spark e tazer.

LC- O senhor chama 03 o que? É o terceiro que dá cobertura para os outros dois policiais?

E- O motorista, o Comandante e o Patrulheiro.

LC- Que é o 03?

E- Que é o 03. Mas nessa forma ai...eu já perguntei...você tem o curso de Tazer? Não sargento. E o gás...se for numa confusão num tumulto...não, não tem preparação de gás...foi isso que eu escutei. Então tá difícil né...a sua função aqui é bem...você é que vai tá vendo tudo...porque o motorista é atento no volante, eu tô atento a sirene, a rádio, você tá ali atrás sua visão é dinâmica do lado direito e esquerdo...saiu para abordagem...só arma?

LC- E o senhor acha que esse treinamento deste dinamismo na atenção do patrulhamento está deixando a desejar destes novos que estão chegando? Talvez eles precisam treinar mais isso...treinar mais a visão periférica...

E- Ele tem que ser hábil...habilidade e ser é...tá na ficha dele que ele tem o curso de “spark”, tazer e gás...tem que ter!

E- Mas o resto assim...sobre atenção assim eles não estão a desejar não. Eles estão bom, mas precisa mais de uma...levantar eles.

LC- O senhor que acrescentar mais alguma coisa? Algum exemplo de ocorrência que o senhor teve que intervir exatamente por essa falta de habilidade de um...

E- É...ultimamente...a semana passada o CIAD acionou a minha viatura que tinha um cidadão no meio da pista atacando os veículos passado na redor do Areal. Constatado desloquei para lá tinha um elemento no meio da pista com um facão. Já tinha dado umas 10 “facãozada” nos carros que passava lá . Quando eu chegue nele eu pedi para ele abaixa o facão...abaixa...nada dele abaixar...E eu vi que já estava entrando assim em confusão porque tava desnortado, ou drogado, ou bêbado, e ele já vindo para cima de mim com um facão daqueles grande. O que tava do lado direito era um cabo e do lado esquerdo era novinha. Ai não deu para mim ver quais as atitudes no novinho porque eu estava muito focado na ocorrência. Eu já estava com a tazer na mão...se ele viesse...só que a tazer é cinco metros não adianta...se não for cinco metros ela desvia os dardos...e eu notei que eu fiquei só...eu não sei se o cabo já estava mantendo a segurança do policial que estava atrás...mas eu vi assim...tinha que estar do meu lado todo mundo. Eu fiquei assim só...mas depois eu conversei e disse que estava pedindo prioridade nessa ocorrência...mas graças a Deus o peba viu que eu acionei a spark puxei

em direção dele e ele vazou com o facão. E o GTOP até prendeu ele num buraco... mas eu acho assim que falta mais atitude com os policiais junto com o comando.

LC- E isso o senhor acha que é questão de treino mesmo?

E- Treino! Treino!!

LC- De ir para rua junto com uma guarnição...

E- Porque na rua é uma coisa...a prática é uma coisa...lá no curso é outra coisa...eles tem que falar a realidade do que é um policial militar. O que é a realidade. Os exemplos estão aí...e não vai ser só isso não...hoje a gente sai com gás, sai com spark mas mesmo assim...é precisa mais de apoio, né...entre as viaturas...mas as vezes a gente tá sozinho e a gente ali tem que definir o que é bom, o que é certo, o pepino que dê lá beleza, mas outro lado lá...estragou a ocorrência todinha...então é isso que eu tenho de falar.

LC- Obrigado.

## **Soldado Foxtrot**

Egressa do CFP4 lotada no 17 BPM.

Data: 11/07/2016

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

E- Fui ascendido a carreira militar a partir de concurso público...e fiz isso por acho que não por uma vontade própria...de uma vocação...uma vocação antes de ingressar, mas por concurso público mesmo...fazer concurso público...tinha uma tendência assim, mas nada que seja vocacionado. E fiz o concurso público fui declarado apto, né. Nas seis, cinco etapas do concurso e ingressei no curso em primeiro de outubro de 2014. E o curso foi na minha opinião foi um curso de sete meses e meio, um curso muito bom. Teve algumas coisas que eu sinto que faltaram...como a habilitação de arma longa... algumas instruções a mais sobre defesa pessoal também faltou um pouco, mas um curso que você... que eu sai de lá habilitado para praticamente tudo...com exceção dessa arma longa que eu acho que por uma deficiência na época de munições e armamento esse tipo de coisa...

E- Mas houve um tempo para trabalhar isso aí...houve o estágio durante o curso que foi de grande valia também. Eu percebi isso... a gente ingressou no curso em outubro fomos habilitados em pistola calibre 40 em dezembro, final de novembro e dezembro...e no mês de dezembro já estávamos na rua estagiando. Monitorados e tudo, mas aquilo ali já dá para você ter uma noção o que é o serviço policial na rua...você sendo assistido é uma situação...mas no curso foi de grande valia. Não só isso...tirou serviço de guarda...então deu para você ter uma noção de escala de 24 horas...você puxar 24 horas em uma guarda do quartel...o que é você fazer serviço de sentinela...e tudo mais. O serviço de rua também o POG...e depois não nessa primeira fase, mas na segunda fase do estágio teve também serviço ali na viatura quatro policiais ali todo mundo formando...e com vontade de trabalhar...isso aí foi uma das melhores experiências do curso que ficou assim...acho que ficou marcado para cada um dos policiais.

LC- E os senhores eram orientados por um graduado?

E- Isso. Sempre o adjunto de pelotão, mas o pessoal da coordenação do curso...

LC- Iam na viatura?

E- Na segunda fase não. Na primeira fase o POG sim. No POG ficava dois policiais, três policiais a deriva...podia fazer abordagem...aplicar aquilo que já tinha sido passado no curso.

LC- Então na segunda fase eram quatro policiais, mas o quatro do mesmo curso, egressos do mesmo curso.

E- Do mesmo curso na viatura...tinha claro as viaturas de apoio...se você pegasse uma ocorrência solicitasse apoio eles estavam nas proximidades...mas a sua liberdade de ação naquela localidade de abordagem...e não havia também atendimento de ocorrência...havia um apoio as viaturas de áreas, né...e a gente ia para fazer realmente...

LC- Ocorrências via rádio eram...

E- Não. Não eram transmitidos para a equipe ainda não.

LC- Entendi.

E- A gente era como uma equipe de apoio que fazia...tava ali para fazer um tático mesmo...uma viatura a quatro e fazer abordagem. Você pegar e massificar aquilo ali o que é a doutrina de abordagem. Então eu senti somente essa carência...foi um curso muito bom sai de lá habilitado de espargidor de gás, esprei de pimenta, arma de eletrodos, né. Spark e tazer...as duas...sai de lá habilitado para a condução de veículo de Pagero, né...então da formação básica de legislação também...de legislação extravagante de porte de arma...droga...tráfico de droga...Maria da Penha (lei de violência doméstica) tudo isso foi passado bem explanado até reforçando aquilo que você estuda para o público. Você tem que estudar isso ai porque cai legislação extravagante...você faz isso de forma que dá uma massificada naquilo ali.

E- E não tem jeito...algumas coisas você só pega na rua...algumas arrestas você só fecha quando chega uma ocorrência no dia e vai conversar com o delegado e...doutor mais e se a ocorrência tiver assim tiver assado...o delegado não ai você pode fazer assim...ai você fecha umas arresta que são as coisas que não tem como você passar ali dentro da lei. É como *modus operandi*... é como ela transcorre...transcorrer da aplicabilidade da lei ali...então assim...mas a base você tem que ter.

LC- Qual a formação do senhor?

E- Eu sou formado em pedagogia. Minha faculdade de direito já na metade do caminho ai...

LC- E pedagogicamente o seu acha que seu curso de formação...a didática dos professores...o senhor como pedagogo...o senhor acha que...

E- É...essa parte eu acho que deveria ter um corpo docente já próprio para aquilo ali. A gente vê que quando...o que eu percebi é que quando foi...saiu curso de formação você pega alguns policiais que tem o conhecimento e coloca ali para passar a matéria...alguns não tem tanta desenvoltura pedagógica e até mesmo não são voltados para essa finalidade, né...mas tem a vontade, tem a boa vontade de querer passar o conhecimento.

E- Tem algumas coisas que você não tem como pegar um pedagogo que vai dar uma instrução de patrulhamento tático de abordagem...você pode ser que você encontre, mas...

LC- Não é usual?

E- Não é usual que você encontre...mas a parte de direito, de legislações extravagantes é bom você deixar a cargo de quem além de ter uma formação dentro do bacharelado de Direito, mas que tenha também um cunho pedagógico porque essa pessoa tem mais uma elucidação para passar aquilo ali...fazer um planejamento que realmente seja bem assimilado. Talvez um...eu não sei se...também é complicado para o Estado manter um equipe docente durante o tempo que não está tendo o curso de formação...a gente entende isso ai também...mas tá para assimilar bem...dá para...depende muito da receptividade da pessoa que quer receber a informação.

LC- Então...pelo que eu observei aqui o senhor na visão do senhor o curso de formação ele consegue linkar a teoria que o senhor tem lá com a prática que o senhor usa hoje?

E- Consegue! Ele ti passa a base né...porque não tem no serviço policial infelizmente não tem uma receita de bolo...cada ocorrência é de uma forma diferenciada...então não tem como a pessoa chegar lá...

LC- São muitas variáveis.

E- A ocorrência vai ser assim...não tem como ele ti falar isso com precisão. E variáveis de N formas, da forma como você vai chegar, da abordagem, da receptividade da pessoa, da aceitabilidade da pessoa as vezes que é vítima, as vezes da pessoa que é acusado também não é o acusado, então são muitas variáveis dentro do serviço policial, mas a base...como eu falei...a base ela é muito importante e ela foi passada. Isso ai não há que se falar que não tenha recebido isso ai da parte do curso de formação.

E- Tem a parte prática que é a abordagem policial, disparo de arma de fogo, você fazer a defesa pessoal como eu falei...esse tipo de coisa...é eu acho que poderia ter mais tiro, poderia você treinar um pouco mais o tiro até algumas pessoas perder o

medo... que a gente vê que quando chega na linha de tiro tem pessoas que não tem...nunca pegou numa arma na vida. As vezes...a gente deu acho que 300 disparos de pistola mais 100 de .38 e 50 de carabina puma...foi a única arma longa que tinha na época para efetuar esse disparo.

E- É...de foram pedagógica eu vi que o primeiro disparo de uma pessoa que nunca pegou em uma arma de fogo que tinha que aprender a disparar é no calibre 38...que você aprende arrasto de gatilho, você aprende a não dar gatilhada..de várias formas, entendeu? E eu acho que a nossa não foi assim porque tinha que nos habilitar para o estágio que era ro réveillon e da posse, né...e aí já fizeram nossa habilitação direto em pistola e depois fizemos os disparos em 38.

E- Pedagogicamente eu acho que o inverso seria melhor. Agora na rua você aprende muita coisa, mas se você não tiver a base você se perde...então é por isso o curso ele tem que ser sólido, essa base tem que ser sólida ali para que a pessoa tenha pelo menos a...o pensamento...não pera ai tem uma doutrina. É como na doutrina...a abordagem é assim só que as vezes você para o veículo e não tem como fazer daquela forma e você em que depois ir tentando ajustar e trazer para o modo correto para ter segurança e tudo mais.

E- Agora assim...depois que eu saí do curso o primeiro serviço que eu exerci foi no Sétimo Batalhão no Sudoeste e Cruzeiro, né. E ali a gente tirava o serviço de POG, né. Que é o policiamento à pé. Eu ficava ali próximo ao Shopping no local lá e ai você faz aquele ostensivo ali pra inibir arrombamento de veículos e tudo mais...mas a gente fazia muita abordagem também porque o local que a gente ficava era próximo de uma praça de skate que tinha muito uso de droga. Então corriqueiramente a gente fazia abordagem ali e pegava usuário e conduzia e os usuários não estavam habituados a serem abordados e muito menos conduzidos. Porque? Porque o policial as vezes de RP ele tem um serviço mais dinâmico que as vezes uma abordagem para uso e porte vai tomar um demasiado tempo da guarnição e assim a área fica desguarnecida para uma ocorrência as vezes de maior potencial...como nós estávamos no POG, sempre fazia isso, abordava pegava um “usuáriozinho” porque tava no POG um policiamento mais tranquilo. Pedia um apoio a viatura deslocava. Aprendi bastante ali essa parte ali...até você pegar ali a questão de tráfico, né... como é que funciona a mente do usuário. Porque as vezes ele não quer entregar o traficante, mas você conversando e tal...aprende algumas coisas neste sentido...você ver assim na rua mesmo que a ostensividade é algo necessário pra polícia que realmente consegue inibir, baixar números de criminalidade,

ainda que ele migre daquele local, mas você consegue inibir. E ai depois vim para o 17 Batalhão. Quando vim para cá fui direto para o Grupamento Tático Operacional, o GTOP. E ai foi o serviço que eu mais me identifiquei e me identifico na polícia. Na época do estágio como eu disse uma das partes que eu mais gostei foi de fazer o patrulhamento tático e ainda mais com quatro policiais que estavam todo mundo ali com vontade de trabalhar. De abordar, e só tem uma forma de você pegar...tirar uma arma da rua, pegar um traficante é abordando...não tem outra forma. E ai foi aonde você aplica aquilo ali...que você aprendeu durante o curso e vai massificando...aquilo ali fica na massa você já fazendo...quando você faz, faz no automático, entendeu? E o estágio ele é muito bom para isso para quando você chegar não chegar tão cru. O pessoal do GTOP vez o nivelamento e tal. Até eles mesmos ficaram impressionados, porque era cinco policiais do meu curso CFP4, e...-Não você não estão tão cru igual a gente pensava que você estariam para fazer uma abordagem e tudo mais...E o acompanhamento de perto de pessoas que tem mais conhecimento de rua passa um outro tipo de conhecimento que esse não tem como você passar dentro de uma sala de aula. Infelizmente não tem como.

LC- O senhor que acrescentar mais alguma coisa, não?

E- Não...eu me sinto feliz com a profissão que eu escolhi, eu não pensava em ser policial, mas enfim é uma coisa que eu gosto muito, minhas 12 horas de serviço são tiradas assim com alegria mesmo, vontade de trabalhar e essas 12 horas passa bem rápido mesmo a gente faz o que a gente gosta...passa bem rápido. Não esperava entrar na polícia, mas hoje é uma coisa que é gratificante para mim.

LC- Uma coisa interessante porque o senhor como pedagogo tenho muito a contribuir para a Polícia.

## **Soldado GOLF**

Egressa do CFP4 lotada no 17º BPM.

Data: 11/07/2016

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

E- Eu tenho como formação o curso de Administração. Sempre tive o sonho de entrar na Polícia...é...desde pequeno...eu tenho tio, pai todos eram policiais e eu sentia essa vontade de seguir essa carreira. É...falando do curso de formação o CFP4 foi um curso bem preparado foi um curso que estava preparado para receber os novos policiais. Foi um curso bom. Teve uma preparação boa. Mas na rua é diferente...na rua realmente acontece imprevistos que no curso não é possível ministrar ou ensinar ao policial...a gente...somos novinhos, né...a gente acaba pegando muito com o pessoal mais antigo de polícia. Que acaba desdobrando a ocorrência... a gente não sabe realmente tratar da melhor forma e o antigo...o policial mais antigo acaba dando esse suporte pra gente.

E- Mas matéria de...matérias dadas no curso é...abordagem...aquela abordagem padrão foi passada no curso a gente pegou bastante foi uma coisa bem massificante no curso.

LC- É...uma dúvida que eu tenho... na verdade vocês tiveram...me falaram de alguns estágios onde vocês participaram de atividades na rua depois de um determinado período no curso de vocês. Em Copa do Mundo...coisas neste sentido...o senhor também participou deste tipo de atividade no curso de formação?

E- Positivo. No finalzinho do curso de formação a gente passou por esse estágio pra ser avaliado, né. Como o policial seria na rua. Assim foi uma coisa muito importante que os passados não tiveram isso...o nosso já teve. Foi um diferencial muito grande e a gente já foi para rua armado e fazendo abordagem em pontos críticos da cidade onde foi levantado, né...o maior índice de criminalidade Taguatinga, Ceilândia e que a gente acabou indo para esses locais fazendo abordagens. Foi uma coisa bem interessante. O comando ficou bem satisfeito com esse estágio pra gente. Deu pra ter uma noção da formatura do policial.

LC- Essa atividade de estágio...era uma viatura, uma guarnição com quatro policiais, mas tinha um antigo junto? Ou não...era uma equipe isolada com um comando de supervisão?

E- É tinha essa supervisão. Na ocasião que eu fiz o estágio eram quatro policiais com um mais antigo que era para dar esse suporte, pra orientar.

LC- Mais antigo, mas também era do curso de formação?

E- Não.

LC- Não? Era um policial antigo então? Graduado?

E- Era um policial...era um Cabo que já tinha pelo menos 12 a 13 anos de polícia, então ele tava acompanhando a gente...e alguns viaturas não era possível ter esse policial mais antigo, mas sempre ficava...eles ficavam sempre por perto sempre dando esse apoio de indo e voltando...acompanhando realmente o que está sendo feito nas abordagens.

LC- A parte de defesa pessoal e tiro a parte mais prática no curso de formação o senhor acha que foi a contento, o senhor acha que teria que ter uma carga horária maior ou não? O que o senhor acha da parte tática operacional do curso? Estou falando só do curso mesmo da academia...da sala de aula...tem as aulas como o senhor mesmo falou são mais teóricas direito e tal...mas as mais práticas de cunho mais prático como abordagem, utilização de arma não letal, esse tipo de coisa...

E- Para ser sincero eu acho que o tempo com essas matérias deveria ser um pouco maior. O CFP3 e 4 a formação foi mais parecida que o CFP1 e 2. O CFP1 e 2 esse curso foi um pouco mais longo teve tiro...as aulas foram um pouco mais extensas...o nosso pelo fato de ter Copa do Mundo foi um pouco mais resumido essa parte... a gente teve...foi para o estande cada policial deu em média 300 ou 400 disparos. É...a formação é bom...mas poderia ser um pouco mais alongado. Eu acho que seria mais importante. Defesa Pessoal eu acho que poderia ser um pouco mais extensa. Porque acontece muito na rua da gente ter muito confronto...segurar.

LC- Vias de fato...?

E- Justamente. Eu acho que essa matéria poderia ser um pouquinho mais prolongada.

LC- Tem alguma matéria que o senhor entenda que seria desnecessária no seu curso de formação? Alguma matéria específica que o senhor acha que não...essa não tinha necessidade, por exemplo, isso aí a gente já estudo para o concurso...porque ver isso de novo? Algo neste sentido. Ou o senhor acha que não? Que a grade curricular foi... não tinha nada se pudesse vamos dizer assim tirava mais horário disso e colocava em outra coisa...

E- Não. Eu acho que as matérias foram bem selecionadas. Foram matérias importantes...por mais que a gente tenha estudado e tenha visto em cursinho e em casa mesmo estudando. Eu acho importante ter esse baseamento de direito dentro da escola porque a gente pede pro outro lado...quem tá de fora não tem noção de como o direito vai ser...

LC- Aplicado como operador de segurança pública, né?

E- Exatamente. Eu acho que foi muito importante. Eu acho que a gente tem que manter essas matérias podendo dar mais uma enfatizada em defesa pessoal e tiro.

LC- O senhor tem alguma...nesses dois anos, o senhor tem alguma experiência que o senhor teve de alguma ocorrência que o senhor sentiu necessidade de uma técnica...de uma preparação melhor para a utilização da técnica que o senhor sentiu essa deficiência...ou alguma que o contrário também que o senhor disse...-Rapaz nessa ocorrência eu utilizei aquilo que o meu professor me falou em sala de aula e que realmente deu certo. O senhor tem alguma experiência que pudesse relatar neste sentido?

E- Que me recorde agora...uma situação que eu gostei bastante, interessante, foi que a gente pegou um carro roubado dentro da garagem de um suposto ladrão. Então assim...a gente teve que entrar na casa dele pulando muro e usou toda técnica de entrar, visualizar, sair e voltar e entrando dentro de cada cômodo da casa para conseguir pegar ele. Eu acho que foi uma...foi bem importante as aulas que eu tive e deu para botar em prática tudo que eu consegui ver nas aulas...foi bem interessante esse caso.

LC- Seria a técnica de entrada em local confinado. Né?

E- Isso. Então assim foi interessante tinha a esposa morava no andar de cima...a gente primeiro entrou na parte de baixo com os moradores de baixo que não eram envolvidos e fez o mesmo procedimento na parte de cima e tinha criança, tinha a esposa dele, tinha dois indivíduos também na casa...foi bem interessante para poder saber que saiu tudo perfeito...do jeito que a gente viu na escola. Não teve...interessante!

LC- O senhor acha que a atividade prática de treinamento contínuo é uma coisa essencial para formação do policial quando ele está no curso de formação?

E- Com certeza! Eu acho que isso é importante e assim...talvez falte um pouco na polícia é isso...depois da formação não ter esse acompanhamento o policial não vem fazendo mais cursos...

LC- Capacitação continuada. É isso?

E- Justamente. Hoje a pessoa só faz o curso se ela tiver mesmo vontade de fazer o curso e buscar se especializar por vontade própria. Eu acho que o órgão poderia tá...tentando meio que obrigar o policial a tá se preparando, porque tá na rua é difícil. Eu acho que é importante para o policial tá se reciclando se especializando.

LC- O senhor tem mais alguma coisa que queira acrescentar?

E- Não.

LC- Agradecer ao senhor...

## **Soldado HOTEL**

Egressa do CFP4 lotada no 17º BPM.

Data:11/07/2016

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

LC- Para começar a pesquisa eu queria que o senhor começasse com a motivação do senhor para ter vindo para polícia e quais foram as influencias para esta motivação acontecer, e depois tratar de algumas questões de ocorrências. E a agente vai conversar sobre quais são os aspectos de sua formação inicial na polícia, no curso de formação, que você acha que foram positivas, ou que não, que foram negativas e que faltaram para a atividade que você faz hoje em dia. Fazendo a atividade de policiamento de rua?

E- Primeiramente, boa tarde. Minha motivação para eu ser policial militar veio de...assim eu sou uma pessoa muito pró-ativa gosto de ajudar as outras pessoas, entendeu? E eu vi isso na polícia militar desde criança. Eu tinha sempre uma grande admiração pelo policial militar. Policial de todas as forças...gostava muito da carreira ai eu vim de outros concursos da área administrativa não gostava do que fazia...minha formação é Administração de Empresas e exerci a profissão não gostei... ai em 2014 eu entrei no curso de Policial Militar. Curso de Praças da Polícia Militar. E foi lá que houve a grande identificação da carreira. A gente teve várias horas de conhecimento teórico e conhecimento prático...é simulações de rua...do que a gente vivencia...nas ocorrências hoje... a gente teve várias horas de simulação. Tivemos estágios supervisionado com os mais antigos da polícia...desde sargentos aos oficiais...foi um curso corrido eu acho que sete meses ali...você mais tempo no curso do que com sua família...talvez o aprendizado não foi 100 por cento por causa disso...porque a gente chegava 6 horas da manhã e terminava...não tinha hora para acabar...então a gente teve...talvez...a teoria de sala de aula não foi...mas como a gente já vinha estudando para o concurso em si, né...então houve uma compensação ali.

LC- Como era esse estágio supervisionado de vocês?

E- A gente tinha...vamos supor tinha localidade ai cada...nestas localidade que a gente ia distribuído é...área de policiamento ai existia os oficiais na frente disso, tinha o comandante de Academia, os oficiais comandantes da sua Companhia o Capitão geralmente estava a frente daquela...do que aconteceria no caso e tinha um antigo...um

sargento dentro da viatura com a gente, né...coordenando o que que seria a nossa atividade policial militar.

E- E ai tinha abordagens...

LC- Rádio patrulhamento?

E- Rádio patrulhamento. Questão de rádio para você perder o medo de falar alguma coisa do tipo errado...então a gente passou por todo esse processo.

LC-Você lembra mais ou menos quanto tempo durou esse processo? Não?

E- De estágio...se eu não me engano a gente desde a terceira semana a gente teve estágios assim só que interno. Você tirar serviço dentro da escola.

LC- Mas eu digo...estágio de rua mesmo...patrulhamento de rua...com cidadão...

E- Foram mais no final do curso. Ai acabou que a gente pegou grande eventos ainda, né. Pegamos jogos de futebol, carnaval, réveillon, entendeu? No processo do curso ai foi de grande valia esse período a gente...sorte né desses eventos e a gente...

LC- E agora no 17º? Você tem alguma ocorrência que você possa destacar assim que você sentiu alguma deficiência de formação para resolver o problema dessa ocorrência? Ou não...ou se teve alguma ocorrência que você...-desta vez eu apliquei aquilo que o professor me ensinou no curso de formação e deu certo. Você tem alguma experiência que pudesse passar para a gente assim?

E- Eu acho que a parte do dar certo é maior do que não deu certo. Porque é que nem eu falei...a vivência do curso foi muito boa por causa de estágios supervisionados e desde a matéria do professor que a gente trabalhou com professores já gabaritados professores muito bons...e a gente tem livros que já ti indicam uma certa forma de agir é...o que você precisa muito em uma ocorrência policial militar...acho que toda ela é o aprendizado da lei, né.

E- Hoje em dia a gente tem que sempre caminhar junto com a lei, porque as vezes você fica em cima da linha ali... numa ocorrência que é pra ser som alto...pode terminar em abuso de autoridade, entendeu? Então você tem que tá ali...é uma linha tênue ali...entre a lei e abuso, então você tem que ter a lei debaixo do braço...estudar bastante, continuar estudando...a gente tem muito curso on-line que ajuda também o policial EAD, ensino à distância, que quem gostar, né...

E- Então a questão de ocorrência assim eu te falar que mais ajudou do que atrapalho...eu tive professores que mais ajudaram do que atrapalharam nesta questão...não tive nenhuma ocorrência que por falta de conhecimento ou falta de aptidão

técnica a gente não conseguiu resolver aquela ocorrência...até porque até hoje a gente trabalha com profissionais de mais experiência comandando a viatura.

LC- A natureza das ocorrências que o senhor já atendeu hoje...eu imagino que são bem variadas, né? O senhor poderia citar algumas assim que o senhor já atendeu ai neste período como policial? Umas duas ou três...assim bem...

E- Eu acho que... a gente já nos últimos meses que eu passei aqui, né...a gente já atendeu desde Maria da Penha que é uma ocorrência mais corriqueira, é vias de fato, e até arma, né...a gente pegou arma neste mês que passou...

LC- Apreensão de arma de fogo?

E- Apreensão de arma de fogo. Então é uma ocorrência de grande potencial ofensivo e uma de menor potencial ofensivo. Então assim...é como o senhor falou... são vários tipos de ocorrências. Principalmente tráfico, questão de drogas na área que a gente cobre é maior. Essa é maior.

LC- O senhor teve alguma formação em preservação de local de crime? Para preservar o local de crime ao chegar...no curso de formação?

E- Tivemos. Tivemos todo um...

LC- Mas também não passou por nenhuma experiência de achado de cadáver...ou homicídio neste período?

E- Não no 17º, mas eu vim da Ceilândia, né...do 10º Batalhão...então a gente...eu tive essa experiência lá com cadáver, com...desde acidente de trânsito até homicídio...ai preservação do local esperar a Polícia Civil...a perícia da Polícia Civil.

LC- O que o senhor acho dessa experiência da chegada no homicídio lá...por que...inclusive essa pesquisa é sobre o senhor não é sobre o 17º. Entendeu? Então as ocorrências que o senhor teve na sua atividade em outros batalhões pode ficar a vontade de usar como exemplo também.

E- Quando você vê a primeira vez...é um pouco...você fica um pouco chocado...porque a ocorrência que eu fui era uma divergência entre dois traficantes e um pegou e fez a queima do arquivo do outro. Chegou já deu um tiro na cabeça e saiu atirando na rua mais de não sei quantos disparos...entrou dentro do bar da família e matou ele lá dentro. Então quando eu cheguei no local ainda...foi a primeira viatura a chegar no local ai a gente fez todo o isolamento não deixou mais ninguém se aproximar e o...não foi chamado o Corpo de Bombeiros porque o óbito já estava totalmente caracterizado no local e esperamos a perícia da Polícia Civil para fazer o local...e até mesmo a gente fazer a segurança do perímetro, né...

LC- E essa forma de...obviamente quando o senhor chegou no local tinha parentes já...aquele tumulto do parente desespero e tal...o senhor acha que na a formação o senhor preparo para lhe dar com isso...para lhe dar com o parente que tá...porque na verdade ele vai atrapalhar o local do crime...isso é natural que ele está sob choque também...

E- Na realidade na parte teórica tudo é passado isso durante a formação...mas isso você não aprende na teoria, né... você vai aprender como eu cheguei lá no momento com a desespero...até brinco que eu já tinha uma experiência maior quando eu pequei esse fato porque eu tava trabalhando na Ceilândia...é caso de Maria da Penha onde você tem vamos supor...o psicológico da pessoa abalado muito então a pessoa já vem desesperada para cima da ocorrência de você...então no caso já da teoria a gente teve matérias que cuidava da psicologia, a gente teve matérias que cuidada da pessoa não consciente desde o uso de entorpecentes, ao álcool...meio que assim, mas a vivência na rua ela é que te torna um psicólogo dentro da polícia militar. A forma que você vai tratar com as pessoas, ai você vai aprendendo uma maneira melhor de se tratar em diversas situações...em Maria da Penha, de homicida, então você tem que conversar muito com a vítima, com os parentes e tentar...a gente coloca muito Deus no meio disso também, né...que é uma forma de tentar apaziguar mais a situação.

LC- Então na opinião do senhor a experiência é fundamental para a atividade de policiamento de rua?

E- Fundamental! Fundamental...hoje em dia o que te forma um melhor policial é a rua. A tratar melhor com a situação, entendeu? A gente teve várias horas aula de diversas situações, de lei, e mais assim...o maior estágio é o estágio da vida. É o estágio da vida que ti...

LC- É por isso que o senhor valoriza tanto a parte dos estágios que o senhor teve? Não é?

E- Dos estágios...eu achei o meu curso ideal por causa disso, eu não se os outros esse tanto de estágios supervisionados, mas a gente vivenciou como policial militar o estágio mesmo. Desde sair armado para rua, supervisionado é claro, até atender o atendimento de ocorrência no estágio.

LC- Então...é...essa é exatamente a nossa atividade da pesquisa verificar isso a teoria e a prática se elas conseguem se juntar. Pelo o que você está falando ai no seu curso o senhor acha que teve um link muito forte, muito bom nisso...?

E- Eu acho que vamos dizer...de aproveitamento se você for botar proporção aí eu acho que uns 80% eu acho que houve o link uns 20% tá numa faixa de erro...

LC- Que destoou um pouco?

E- Que destoou um pouco porque são coisas que não são previstas que o ser humano em si não consegue prever. Acho que é isso...O ser humano não consegue prever...hoje em dia o que vejo na atividade policial militar é a questão do...você tinha que ter mais um acompanhamento do Estado com relação não só a Polícia Militar...em relação a você melhorar, né o seu desempenho no dia a dia. Ter mais cursos...maior incentivo financeiro do Estado...em questão...porque hoje em dia o policial militar que vai fazer um curso tira muito dinheiro do bolso.

LC- Seria um programa de capacitação continuada?

E- Continuada e financiada, porque por exemplo abre cursos aqui dentro da Polícia Militar, mas eu tenho que me bancar lá no curso. Tenho que bancar roupa, tenho que bancar comida, tenho que bancar várias coisas dentro durante o curso que sai caro. E dentro da Polícia Militar para você atirar, por exemplo, você não tem um...vamos colocar 300 munições para você o policial se capacitar. Você tem que ir lá e pagar do bolso.

LC- Entendi. Não tem uma programação cronológica de capacitação continuada?

E- É. Não tem.

LC- Isso o senhor sente como uma deficiência para a atividade de rua?

E- Deficiência. Porque a nossa atividade de rua você tem, por exemplo, é dinâmico, né...Então você tem que estar atirando, tem que tá fazendo todos os exercícios do dia...que você vai utilizar lá na frente. Porque quanto mais treino...

LC- Estou vendo que o senhor está com uma Tazer aí...o senhor teve treinamento para utilização de tazer?

E- Tive treinamento de Tazer.

LC- Levou o choque? Não?

E- Levei choque. Como se diz no curso que é para você saber o que é isso...para você ter realmente a noção. E ou vou te falar é muito bom o equipamento...

LC- É essencial esse equipamento?

E- É essencial no nosso dia a dia. Principalmente nas ocorrências que eu te listei e que a gente tem mais...Maria da Penha, vias de fato, que são ocorrências de menor potencial ofensivo então você precisa de uma arma com menor potencial ofensivo.

LC- Isso é um bastão retrátil? Que o senhor tem aí?

E- Sim. Tenho bastão retrátil e tenho gás.

LC- O senhor prefere bastão retrátil ou tonfa? Ou não usa tonfa?

E- Eu uso os dois na realidade. Eu uso o bastão retrátil e levo a tonfa na viatura.

Porque depende da situação...

LC- Quanto mais equipado melhor?

E- Quanto mais equipado melhor. Você tem que ir...

LC- O gás é de pimenta?

E- Gás lacrimogênio.

LC- Foi a Polícia Militar que fornece?

E- Isso. A Polícia Militar ela fornece a tonfa, fornece esses equipamentos. Todos eles é a Polícia Militar que fornece.

LC- O senhor quer acrescentar mais alguma coisa? Sobre a formação?

E- Não. Tá tranquilo.

LC- Alguma ocorrência que o senhor lembro...ah eu podia te utilizado tal técnica...ou coisa nesse sentido...não?

E- É...algumas coisas você vai para casa com isso né...porque tem ocorrências...vários tipos de ocorrências que você sempre tem que estar buscando a melhor forma de atuação e resolução...as vezes você vai para casa com aquela dúvida na cabeça...será que era melhor ter utilizado a tonfa ou a arma tazer...então...mas para eu ti listar assim é difícil porque as ocorrências a gente pega de momento... são questões de...você tem segundos pra tomar uma decisão então eu acho difícil...como nenhuma ocorrência minha particularmente da nossa equipe teve algum erro ou alguma repercussão no lado negativo ai eu acho que não dá para falar assim eu poderia ter usado melhor porque a gente não vai saber aferir o que foi melhor ou o que foi pior para situação.

LC- Tá bom. Agradeço ao senhor.

## **Soldado ECO**

Egressa do CFP4 lotada no 17º BPM.

Data: 15/07/2016

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

E- Sou policial a quase dois anos. Sou do último curso de formação. O curso de formação ele é muito bom. Assim a gente aprende muitas coisas que a gente usa na vida prática. Porém, a grande maioria a gente vou vai aprendendo com o decorrer do tempo mesmo. Porque cada ocorrência que a gente pega é de uma maneira diferente e a gente tem que agir de uma maneira diferente, mas o curso ele é muito bem ministrado assim... a gente aprende muito como se comportar no serviço policial, né...

E- Quando você tá na rua, principalmente polícia militar...é você é um...não que seja um alvo fácil, mas todo mundo ti enxerga de longe...então no curso a gente aprende tudo isso... a gente aprende como se portar na rua, com atender ocorrências, como tratar as partes, pra desconstruir aquela ideia de polícia truculenta, de polícia opressora, essas coisas assim. É...mas no curso a gente aprende que... a gente tem a parte lá teórica que é muito importante, mas que realmente a prática a experiência vem mesmo no decorrer dos anos do serviço policial, né...

LC- Qual a formação da senhora? Acadêmica?

E- Eu sou formada em Direito, advoguei por seis meses mais ou menos, e estava estudando para concurso, porque meu foco era concurso mesmo...eu sempre quis na área policial não especificamente Polícia Militar, mas polícia em geral. E aí surgiu a oportunidade de fazer a Polícia Militar e eu fiz. Gosto muito do serviço.

LC- A primeira lotação da senhora foi aqui no Décimo Sétimo, não?

E- Não. A primeira lotação assim que eu sai do curso...eu fui para Ceilândia no Décimo Batalhão e lá eu trabalhei no serviço de Rádio Patrulhamento também durante o dia.

LC- Hoje a senhora está no Rádio Patrulhamento no dia ou à noite?

E- Hoje eu estou no Rádio Patrulhamento à noite.

LC- A senhora poderia citar algum exemplo de uma ocorrência... a senhora falou que o curso de formação na sua percepção foi um curso bem completo, um curso que dá um lastro teórico para se atuar, mas que a prática policial você só aprende com os anos de experiência.

E- Hum rum.

LC- Foi isso que eu entendi do que a senhora falou...é...a senhora teria alguma ideia de algumas atividades que teve no seu curso de formação que conseguiu aproximar um pouco a teoria da prática? Alguma cadeira ou alguma atividade do curso de formação que a senhora achou muito importante para aproximar essa teoria da prática?

E- Ah... tem várias situações assim...principalmente de negociação...que a gente tem no curso também uma cadeira de negociação.

LC- Mediação de conflito?

E- Isso. Não á tão intenso quanto o pessoal que trabalha no BOPE que é especializado, mas a gente tem para a gente ter uma noção, né...e a gente usa bastante isso na rua. Mediação de conflito, negociar com pessoas que estão um pouco alteradas e muito importante também que a gente não usa tanto, mas que a gente de depara bastante é primeiro socorros...que as vezes a gente chega na ocorrência antes do Corpo de Bombeiros e a gente tem que atuar antes do Corpo de Bombeiros, né...ai a base que eles deram para a gente de primeiro socorros eu achei bastante interessante também...foi muito válido.

LC- A senhora tem alguma ocorrência que pudesse destacar que utilizou esse conhecimento teórico do curso de formação para resolver o problema que estava conflagrado ali naquela ocorrência? Não? Alguma que pudesse destacar que a senhora lembre assim que possa...

E- Eu me lembro de uma assim que a moça estava bastante alterada querendo se matar e tava dentro de um carro e a gente não tinha muito como agir porque ela estava dentro de um carro com caco de vidro e a gente tentou mais essa negociação mesmo...tentar acalma-la, é... tentar deixar ela mais confiante na gente e tudo...só que como ela estava muito alterada teve uma hora que a gente...para ela não se matar a gente teve que fazer o uso progressivo da força...quando a gente fez o uso do choque. Ai a gente tirou recolheu ela...ela tinha se machucado bastante nos pulsos. Assim eu acho que foi uma que a gente usou a teoria e a prática...porque no curso a gente aprende principalmente arma de choque, gás, esprei de pimenta, essas coisas a gente quando for estritamente necessário...nesse caso eu vejo que foi muito necessário para salvar a vida dela. Porque ela estava bem descontrolada e o lugar que ela estava a gente não conseguia entrar e pegar ela. Ai a gente fez o uso do choque para tentar salvar a vida mesmo...

LC- Isso é um exemplo interessante que a senhora passou agora...o curso da senhora foi o quarto, então vocês estiveram estágio na rua...tiveram?

E- Tivemos.

LC- Qual a percepção da senhora sobre esse estágio? Sobre ir com um policial mais antigo para fazer atividade de rua mesmo enquanto está no curso de formação ainda? Acha importante? Acha que isso...

E- Eu achei bastante importante porque a gente atuou em vários eventos que tem em Brasília, atuou no “Réveillon”, a gente atuou na posse da Presidente, a gente atuou no Carnaval...e outros eventos assim...

LC- Esse estágio foi com patrulhamento à pé, ou teve estágio com rádio patrulhamento também?

E- Teve estágio à pé e teve estágio com rádio patrulhamento também. E todos tinham supervisão...eu achei bem bacana porque a gente cria uma segurança né...pra como agir, porque...como a gente tinha alguém ali para a gente tirar as dúvidas...assim um estágio mesmo né...era bem a gente conseguia aprender bastante assim...

LC- Outra dúvida...quando a senhora estava nessas operações de rádio patrulhamento atendia-se ocorrência do Centro de Comando? Não? Eu não sei como é aqui...SIOPS, CIAD... (Sistema 190)

E- CIAD...as vezes assim...mais como apoio...eles não chamavam exatamente a nossa equipe, mas depende também...porque foram várias cidades que a gente teve né...dependendo das cidades...por exemplo, quando eu fiz na Asa Sul ai chamavam, porque lá as ocorrências são mais tranquilas...ai chamava...mas a gente ia mais como apoio mesmo...

LC- Entendi. Então é realmente um estágio onde você é supervisionado por um policial ou integrante do curso de formação...e não atende de imediato ocorrência de vulto vamos dizer assim...como os policiais militares fazer...

E- Não. A gente vai mais como apoio mesmo...

LC- Tem alguma matéria, disciplina que a senhora teve no curso de formação que a senhora considere que poderia ser menor ou poderia ser maior na grade horária para melhorar...na sua visão melhorar na sua formação para a atividade que a senhora exerce hoje. Não?

E- Assim... eu acho que nós tivemos bastante matérias teóricas que não acrescentam tanto no serviço que a gente desempenha...são interessantes, mas não pro serviço que desempenho...

LC- A senhora poderia citar algumas? Não?

E- Por exemplo, fundamentos históricos...que foi enorme...que era uma matéria enorme...que a gente assim...é bom a gente saber...

LC- Fundamentos Históricos de que? Dá instituição, é isso?

E- Fundamentos históricos do militarismo...não me lembro exatamente o nome da matéria...mas era fundamentos históricos...Assim a gente não usa tanto e ela foi muito grande.

E- Já outras como rádio patrulhamento, que era ensinando a gente a operar HT, ensinando a gente a falar código Q... foram menores. Eu acho que algumas matérias muito teóricas deveriam ser menores e umas que são mais práticas que a gente usa mais que a gente tem mais a necessidade, né...poderiam ser maiores um pouco do que foram. Mas no geral a gente viu tudo assim...teve outra também...psicologia humana...alguma coisa assim...que foi muito grande e que ajuda mais não é exatamente o foco, né...

LC- A senhora falou também da necessidade do equilíbrio emocional dentro da rua para fazer a atividade policial. A senhora acha que houve um foco na sua formação que apresentasse isso, ou que verificasse isso? Para preparar o policial para esse controle psicológico na atividade?

E- Com certeza...teve bastante isso...muitas coisas que a gente não entendia no curso o porquê que estava sendo daquele jeito...era justamente para preparar a gente pra situações...

LC- O estresse psicológico...

E- Exatamente. Situações na rua que você tem que se...tem que manter a calma, não levar para o lado pessoal...tudo isso foi bem trabalhando...eu achei que foi bem trabalhando no curso.

LC- A senhora tem mais alguma observação que queira sobre o seu curso de formação? Que acha importante, é...levando em consideração esse link entre o que a senhora teve na teoria e o que a senhora utiliza na prática... não?

E- Não...assim só eu acho que faltou um pouquinho de prática...é de tiro...prática mesmo do que a gente usa.

LC- Armas longas a senhora teve treinamento?

E- Tive com carabina no curso e depois do curso já tive com sub-metralhadora.

LC- Mas ai já é um curso...a senhora fez algum curso de especialização....

E- Não. Foi oferecido pela PM mesmo para todos os batalhões...eu já estava pelo batalhão.

LC- Não deixa de ser uma especialização pós curso de formação.

E- Isso. Exatamente...não foi pelo curso de formação, mas foi uma especialização que a PM ofereceu.

LC- E não foi focada para a senhora e pessoal da sua turma?

E- Não. Foi para todo mundo.

LC- Todo o Batalhão? Como se fosse um processo de reciclagem?

E- Isso. Todo mundo que não tinha teve que fazer esse curso de SMT e CT.

LC- E qual é...a senhora acha importante ter uma programação continuada de preparação dos policiais...

E- Com certeza...acho que deveria ter pelo menos anual...uma reciclagem assim, seja para mexer em armamento, para atirar...

LC- Mais na parte prática...?

E- Exatamente. Principalmente na parte prática. Porque a teórica a gente é...assim...demora bastante, mas a gente tem nos cursos CAEP, CAIAP... quando você vai aumentar sua graduação...então...

LC- Os cursos da carreira, né?

E- Isso. A parte teórica...a parte prática eu vejo que deveria ter mais para a gente se especializar...somos muito cobrados...

LC- Agradeço a participação na pesquisa.

## **Professor Teórico – Coordenador Pedagógico CFP4**

Professor de disciplina teórica.

Data:21/07/2016

Coordenador Pedagógico do IV Curso de Formação.

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

LC- Entrevista com professor de disciplina teórica no Quarto curso de formação.

E- Boa tarde. Tenho 20 anos de polícia. Ingressei na Polícia Militar do Distrito Federal em 1996 com 18 anos. Foi meu primeiro emprego como soldado. O último curso da polícia nível primeiro grau. Depois de dois anos ingressei na academia de Polícia Militar para cursar o CFO e cursei o curso de formação de oficiais de 1998 até 2000, quando eu sai aspirante e fui trabalhar na rua. Trabalhei seis anos em Samambaia como aspirante combatente na rua. Depois eu fui para Ceilândia, Brazlândia e Taguatinga. Totalizando um período de 10 anos. Neste período de 10 anos eu me formei em Direito, Letras, fiz algumas especializações e depois vim trabalhar na área administrativa da polícia em 2012 eu comecei a trabalhar na Academia de Polícia do Distrito Federal, onde eu já trabalhei na Divisão de ensino, já comandi a Escola de Praças, a Escola de Oficiais, e por vezes eu sou o professor de algumas disciplinas teóricas. Tenho mestrado em Linguística e Ciências Policiais de Segurança e Ordem Pública, atuo na área acadêmica fora da polícia a seis anos como professor de Direito. E ministrei no CFP4 a disciplina de Direito Administrativo da Ordem Pública. Pra...éramos uma equipe de 12 professores e cada professor pegou em torno de três a quatro turmas.

LC- Qual era o tamanho destas turmas no curso de formação em média assim...?

E- Em média de 40.

LC- Em termos de equipamentos e técnicas pedagógicas...o senhor utilizava só quadro...ou o senhor tinha mais algum equipamento audiovisual?

E- No CFP4 como nós trabalhávamos ai com 15 turmas...é para...a fim de conseguir que o ensino fosse nivelado vamos dizer assim...nós tínhamos sempre um coordenador de disciplina, o coordenador de disciplina era o responsável para preparar o material didático de todos os professores e ai todos os professores utilizavam as mesmas...os mesmos slides então foi com base em aulas preparadas pela equipe

previamente..com base...eram quatro slides e quatro textos todos os textos artigos científicos que nós utilizamos pra mostrar o conteúdo da matéria e procurar linkar aquele conteúdo teórico com a atividade prática dele que é bem esse foco da manutenção da ordem pública para polícia de rua.

LC- E o senhor...existia reuniões destes grupos de professores com o coordenador pra...durante o curso para fazer essas delimitações ou definições, ou troca de experiências de fatos que ocorreram em sala de aula ou isso é...

E- Existiram duas reuniões antes e uma reunião já no final para a gente chegar num consenso das questões que iriam fazer parte da prova.

LC- Como eu expliquei ao senhor inicialmente a nossa pesquisa ela procura verificar o link entre a teoria que se é aplicada no curso de formação inicial do policial e a importância de ele adquirir as suas habilidades e as suas competências para a utilização disso na rua. Na visão do senhor como um professor da área mais teórica. O senhor entende que mesmo sendo uma atividade teórica é...foi feito adaptações didáticas e pedagógicas para que isso tivesse ele link teoria e prática na formação?

E- Na verdade é o seguinte...a disciplina de direito administrativo...todo mundo que passa no concurso ele chega com uma carga de direito administrativo boa. Vamos dizer assim. E aí essa pessoal ela quando falava direito administrativo da ordem pública...pessoal eu já sei isso...só que a nossa abordagem foi justamente neste sentido de que o que a gente trabalhou eles não sabiam. Porque era um direito administrativo da ordem pública voltado para atividade de polícia administrativa e aí foi o foco da disciplina era demonstrar aos alunos o foco de atuação da Polícia Militar como polícia administrativa de competência residual. Por quê? Porque a constituição no artigo 144 ela é aberta. Manutenção da Ordem Pública...o que é a manutenção da ordem pública. Então nós trabalhávamos desta forma. De tentar demonstrar aos alunos que alguma atividade que o policial poderia não valorizar ela tem uma importância na manutenção da ordem pública.

E- Até porque nós tínhamos que de certa forma concorrer com algumas disciplinas práticas como tiro, abordagem policial, na qual aí ele se sentia policial. Mas lá na...quando falava para ele há. Por exemplo, uma greve de ônibus quebra uma ordem pública? Aí todo mundo concorda que quebra uma ordem pública, aí se falar há o policial militar poderia conduzir um ônibus? Durante greve de ônibus como já aconteceu...Isso é um absurdo isso não pode...isso...Então só dando um exemplo do que seria uma quebra de uma ordem pública e o que poderia ser feito pela Polícia Militar pra

tentar é... retomar a ordem. Quebrou então nós temos que retomar... Então mais assim...mais prática...de viés mais prático não tinha. Teórico é até...é o limite de onde você pode agir e de onde você não pode agir.

LC- Mas pelo que eu entendi...o senhor como professor de uma disciplina teórica no curso de formação o senhor tem essa visão e teve essa visão no quarto curso de formação de fazer com que eles verificassem que aquela teoria ela tem uma repercussão na prática. Pelo que eu entendi...

E- Tentamos...com certeza. Porque o que eu entendo é o seguinte, por exemplo, o professor de tiro ensina a apertar o gatilho. O professor de processo penal e direito penal ensina quando ele pode apertar esse gatilho. Isso assim até no meu papel que eu também atuei junto...por servir na Academia eu acabava atuando em questões pedagógicas e questões de coordenação. A gente sempre tinha essa preocupação...ohh você é o cara da teoria, mas é você que vai ensinar a ele quando ele pode apertar o gatilho, por exemplo, quando ele deve atuar quando ele não deve atuar. Então a disciplina a gente sempre toma esse cuidado com a disciplina teórica é pra mostrar pra ele o que ele pode fazer e o que ele não pode fazer.

E- Só a título de exemplo eu tenho um processo que é um processo de um capitão da minha turma que está no conselho de justificação pode ser mandando embora da polícia...porque...situação de ocorrência. Em 2004 quando nós tínhamos 4 anos de formado...e conversando com ele sobre esse processo nós chegamos ao consenso o seguinte...as últimas turmas foram formadas aqui na Academia nós não temos notícia de ninguém que respondeu processo nem por excesso, nem por omissão, em relação a oficiais. Nenhum oficial formado nas ultimas seis turmas da Academia respondeu nem por excesso nem por omissão. Na minha turma de 100, dez por cento responderam processo.

LC- E isso o senhor obviamente faz um link direto com a qualidade da formação que eles tiveram?

E- A qualidade da formação que eles tiveram. Porque a minha formação lá em 2000, de 98 a 2000 ela talvez uma formação mais voltada para prática, ou sem um link entre a teoria e a prática, é o aspirante ia para rua... o policial recém-formado ia pra rua...ele ia atrás do ladrão...ele ia correr atrás do ladrão ia querer prender o ladrão a todo custo sem respeitar determinados limites legais. E esses limites legais que o policial tem que saber para sua atuação profissional ela é nas disciplinas teóricas.

LC- O senhor tem alguma experiência durante esse quarto curso, ou pode ser inclusive no terceiro curso, que o senhor foi professor também. Que são os dois últimos...cursos de formação de soldados. É...que o senhor possa nos apresentar que aconteceu em sala de aula exatamente num debate...no aluno achar que aquilo não é importante e o senhor ter que fazer uma intervenção para mostrar a ele exatamente isso que o senhor...ou o senhor acha que...como o senhor mesmo falou o pessoal vem bem preparado em direito administrativo seco...vamos dizer assim...por conta do concurso que é muito difícil, mas isso não quer dizer que eles tenham a visão do direito administrativo aplicado as atribuições do cargo que ele vai ocupar.

E- Com certeza.

LC- Então isso...o senhor tem alguma experiência que o senhor viveu em sala de aula...

E- Tenho experiência negativa eu não tenho...tenho experiência positiva...

LC- Ótimo. Melhor ainda...

E- A experiência positiva que eu tenho foi o seguinte...de uma guarnição nossa de alunos estagiando foram fazer uma abordagem em Brazlândia. E eu trabalhei em Brazlândia três anos eu conheço a realidade de Brazlândia. No estacionamento do supermercado em uma quadra tradicional de Brazlândia é...o cidadão guardando carros em frente à casa dele e a mesma rua que o dono do supermercado mora um dos camaradas mais ricos mora naquela rua, mas o guardador de carro também mora naquela rua. Que Brazlândia tem essa característica que lá as diferenças sociais elas não são tão acentuadas assim. E aí aquele guardador de carro que guarda carro a mais de 30 anos na porta da casa dele todo mundo conhece. Todo mundo conhece os policiais de Brazlândia. E aquele guardador de carro por uma infelicidade dele está com uma pistola de ar comprimido na cintura e uma faca de mesa na cintura. E um policial nunca abordou ele porque conhece ele. Os policiais de Brazlândia nunca abordaram ele porque conhecem ele. E os nossos alunos aplicando os conhecimentos adquiridos no curso viram que aquele cidadão tinha um volume estranho na cintura e resolveram fazer a abordagem. Ele resistiu a abordagem, não deixou ser abordado, chegou a entrar em luta corporal com os policiais quando ele viu que seria abordado e nessa luta corporal quando o policial identificou o volume na cintura dele o policial disse: - Ele está armado! E o outro policial efetuou um disparo contra ele. Isso resultou no Inquérito policial militar e até onde eu sei...está na excludente de ilicitude. Até onde eu sei o andamento do inquérito policial o policial agiu legitimamente porque o cidadão...é uma

legítima defesa putativa porque o cidadão tinha uma arma...um simulacro...e o cidadão ainda resistiu. Poderia...teve oportunidade de mostrar aquilo para os policiais levantar os braços tomar uma atitude mais pacífica que muito provavelmente não iria resultar num disparo de arma de fogo.

E- O policial chegou ao uso da força mais extremo em resposta a conduta do cidadão e respaldado, amparado na lei...um policial que não tinha uma experiência profissional...ele conseguiu no estágio já demonstrar uma habilidade ali, uma competência que talvez um policial antigo não conseguiria. E tem inclusive filmagens dessa atuação policial e como eu falei tá no inquérito policial militar tá na corregedoria creio que seja pelo arquivamento.

LC- Excelente. Isso é uma prova que o curso de formação na visão do senhor ele conseguiu de fazer esse link de teoria com prática?

E- Na minha visão conseguiu. É naquela...naquilo que eu falei...

LC- Até demonstrado por esse exemplo...

E- Exatamente o professor lá do tiro ensina a apertar o gatinho, mas a disciplina teórica ela mostra o momento de apertar o gatilho.

LC- Essa foi uma frase que vai constar, porque é uma visão bem do link...que eu não tinha percebido ainda...mas é exatamente isso...

E- Bacana.

LC- O que o senhor falou né...um ensina a atirar, mas o outro ensina quando é possível efetuar o disparo.

E- Quando é possível talvez seja tão importante quanto o atirar, né... as duas eu acho que não teria peso...porque se você faz no momento errado você pode perder a sua vida ou você pode perder a sua liberdade.

LC- O senhor tem alguma coisa que queira acrescentar a mais?

E- Não. A Única coisa que eu gostaria de acrescentar é que na verdade nós ficamos muito felizes com a possibilidade das pesquisas realizadas aqui na Polícia Militar e na área de Ensino principalmente.

LC- Obrigado ao senhor pela colaboração com a nossa pesquisa.

## **Coordenador**

Data: 25/07/2016

Coordenador Geral do IV Curso de Formação.

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

LC – Coordenador Pedagógico do Curso de Formação do IV curso de formação e também do III curso formação. Para colher aqui durante a entrevista a percepção do Coordenador Pedagógico relacionando com as questões da pesquisa entre o link da teoria e prática na formação do policial militar do Distrito Federal.

E- Bom dia...tenho 37 anos. Entrei em 1998 formei em dezembro de 2000, e quando foi em 2001 eu fui convocado inicialmente para fazer parte do antigo curso de formação de soldados para a polícia. Só que naquele momento eu julguei que eu ainda não tinha conhecimento e a experiência adequada para poder estar em sala de aula. Meu conhecimento era ainda muito novo...só tinha um ano de polícia efetivamente ai eu pedi para retornar a tropa, para a atividade operacional.

E – E permaneci na atividade operacional durante 10 anos, até em 2009 fui convidado a compor a equipe do Curso de Formação de Praças 1. O que era o antigo curso de formação dos soldados.

Naquele momento eu entrei como comandante de pelotão, eu era o subcomandante da 1 companhia do CFP1, e atuei com instrutor de técnicas de abordagem...é...naquele primeiro curso nós tivemos inicialmente um pequeno problema porque nós não tínhamos ainda um doutrina forte e firmada com relação a abordagem. Então...logo que veio a chegada do 2 curso de formação de praças que quem determinado período eles aconteceram...

LC- Esse primeiro curso qual foi o ano?

E- O primeiro que eu fui convocado em fevereiro 2001, eu permaneci quatro meses lá e consegui uma transferência para voltar para atividade operacional e voltei no final de 2009.

LC- Aí, no segundo curso foi o de 2009. É isso?

E- O primeiro curso que eu falou... é o curso de formação de soldados. Ai nós ficamos um tempo ai sem concurso. E ai quando eu retornei em 2009 ai nós já tínhamos um novo formato do curso de formação de soldados que agora não é mais curso de formação de soldados, é curso de formação de praças. Então eu fui para o primeiro

curso de formação de Praças. E durante a realização do 1 Curso de formação de Praças eu atuei como instrutor de abordagem e também de POG. Durante o curso de formação de praças nós tivemos uma convocação de uma segunda turma. Que ai foi chamado de CFP2. Então a gente ficou...eu acredito uns quatro ou cinco meses como os dois cursos acontecendo ao mesmo tempo. E com a convocação do segundo curso eu fui remanejado para ser comandante agora de Companhia. Eu cheguei como sub-comandante no primeiro curso e CFP1 e no CFP2 eu já atuei como Comandante de Companhia – Comandante da Segunda Companhia. Continuei também como instrutor de abordagem.

LC- O senhor falou em POG. POG é?

E- Policial Ostensivo Geral. São os conceitos básicos iniciais para a gente poder entender todas as funções da PMDF. Ele trata das variáveis do tipo de policiamento, o que é policiamento motorizado, policiamento à pé, questão de pontos de demonstração. Basicamente conceitos de sala de aula para poder nós irmos para pátio e fazer as técnicas efetivamente.

E- No CFP2 eu atuei como comandante de Companhia e atuei como Coordenador da Disciplina de POG e da disciplina de técnica de abordagem... e sempre que nós montávamos...assim que nós montamos a nossa equipe de instrução nossa preocupação foi trabalhar com a realidade. Que é muito fácil para policial e para o próprio instrutor pegar uma viatura e colocar quatro policiais para fazer uma abordagem e sabendo que a nossa realidade hoje gira em torno de dois policiais, ou três policiais por viatura. Então nós focamos bastante em abordagem com dois e três policiais por viatura. A situação com quatro policiais era basicamente a exceção. Porque hoje...quatro policiais atual basicamente os grupos táticos.

LC- O Senhor falou em Cmt de Companhia. O senhor Cmt de Companhia no segundo curso. É...no curso de formação aqui...são divididos por companhia e cada comandante de companhia ele monta sua equipe de instrutores? Não...ou isso é coordenado por...pelo ensino.

E- O Comandante da Escola de Formação de Praças ele tem ali a sua equipe de coordenação. Formada pelos oficiais e pelas praças. Ai ele distribui os oficiais e as praças de acordo com o número de companhias existentes, então se eu tenho quatro oficiais com quatro companhias cada oficial vai tá com sua Companhia. E as praças a gente distribui efetivamente proporcionalmente em cada pelotão. Ai quando se nomeia o Cap X para ser o Coordenador da disciplina de técnicas de abordagem eu tenho

liberdade para montar minha equipe de instrutores. Não necessariamente com policiais que trabalham comigo no meu pelotão ou na minha Companhia ele vai ser nomeado como instrutor de abordagem. A gente busca o policial que tem a formação e a própria experiência com o assunto. Que tenha aptidão com o assunto.

LC- Então o comando da Companhia é mais uma parte de organização burocrática, administrativa daqueles alunos enquanto eles estão na formação?

E- Eu inseria também...colocaria administrativa e operacional. O Cmt de Companhia ele vai muito mais do que papel. Ele efetivamente trabalha a parte operacional da sua companhia. Então ele é o oficial que recebe sua companhia diariamente. Ele é que passa as diretrizes de acordo com o alinhamento do Comando. Ele é que dá vida e vibração a sua Companhia.

LC- E as...mas é... A grade curricular da aula...do dia. O QTS (Quadro de Trabalho Semanal) como dizem os militares...o QTS ele vem dá?

E- O QTS ele é montado por outra Seção. O QTS ele é lançado e é confeccionado por semana antes de acontecer as instruções. Quando é na quinta ou sexta feira já tem a noção, já sei o que vai ser ministrado na próxima semana. E se eu for o Coordenador de disciplina...de abordagem, como foi o caso... Olhava lá segunda-feira à tarde eu tenho instrução de abordagem com a Companhia inteira. Ai eu reunião com a minha coordenação e equipe de instrutores, passava as orientações verificava qual era as questões logísticas necessárias, quem iria para o quê...e nós seguíamos ali o plano de ensino e o plano de aula previsto.

LC- Ai...a minha dúvida...O senhor como CMT da Segunda Companhia...ai a Companhia no dia X teria no QTS abordagem durante aquele dia inteiro. A parte logística da sua oficina...isso é responsabilidade do senhor ou é responsabilidade da coordenação pedagógica?

E- Não...Deveria ser responsabilidade da Sub-seção de Logística, mas a demanda da Escola era tão grande que a Seção de Logística ela não conseguia nos acompanhar. Então essa parte de logística ficava basicamente com a Coordenação da Instrução. Então cabia a minha pessoa providenciar as viaturas, deixar o armamento em condições, providenciar os coletes, disponibilizar o pátio.

LC- Não o senhor como Cmt de Companhia...o senhor como Coordenador da Instrução?

E- Isso. Eu como coordenador da Instrução. Mas eu tinha essa facilidade porque eu era da Escola. Os Coordenadores das Instruções, por exemplo, teóricas que não eram

efetivamente da equipe de coordenação. Por exemplo, o oficial que coordenava direito administrativo, vamos supor... se ele não fosse da Academia e ele fosse lá da Corregedoria, por exemplo, ele fazia essa solicitação do que ele precisava para o comando da escola e caberia o Comando da Escola disponibilizar a logística. Vem o oficial da Corregedoria liga e dizia eu preciso de 5 computadores, 5 projetores duas caixas de som. Ai nós (Coordenação da Escola) iríamos atrás disso ai.

E- Eu como fazia parte da equipe de Coordenação (da Escola) e de instrução e por estar lotado efetivamente na Escola eu já providenciava tudo isso ai. Para poder dar andamento com mais facilidade a as instruções e não ficar amarrado ali muito aos tramites administrativos.

E- No curso de formação de praças 2, nós tivemos um pouco mais de capacidade técnica de utilização dos recursos quando a gente pode trabalhar os erros que aconteceram no Curso de Formação de Praças 1, melhoramos o que deu errado e aplicamos no segundo curso. Um fato que eu lembro que chamou a atenção e que ao final do CFP1, é...nós fomos convocados para ministrar instruções...mesmo já não estando no CFP1, né...já estávamos no CFP2, a nossa equipe foi chamada para fazer uma espécie de nivelamento com o CFP1. Nós vimos os erros...

LC- Detectou as falhas e....

E- Isso. E voltamos o CFP1 para fazer essa correção. E ai veio a formação do CFP1, veio a formação do CFP2 ai nós tivemos um lapso ai de se não me engano...uns dois anos até fosse convocado o CFP3. A minha ida para o CFP3 foi inicialmente como CMT da Primeira Companhia...logo em seguida eu fui acionado para ser Sub-Cmt da Escola, porque houve saída de oficiais da Escola. E atuei como CMT do Corpo de Alunos. Então é como se fosse o Coordenador do Curso.

LC- Coordenador Pedagógico?

E- Não o Pedagógico. O Pedagógico...lá nós fizemos uma separação. O pedagógico ele era responsável basicamente para fazer o contato com os instrutores, plano de aula, plano de ensino e disponibilizar o QTS para nós. E eu ficava mais com a parte operacional...que era o pátio mesmo. A minha posição era receber os alunos diariamente, verificar as faltas, verificar as licenças médicas, verificar o andamento do QTS, sempre que surgia alguma pane, algum problema eu era acionado...ah...o instrutor de abordagem faltou...esse problema chegava a minha pessoa e a gente tentava administrar.

LC- Isso o senhor está falando no CPF3.

E- No terceiro curso. No terceiro curso a gente fez questão de separar bem assim...então tinha equipe responsável só pela parte pedagógica, e tinha outra equipe que era responsável para lidar diretamente com os alunos. A parte pedagógica vivia na sala de aula a parte com os alunos era basicamente pátio mesmo. É....no CFP3, que foi o terceiro curso, a minha parte destinada a instrutor...ai ela já começou a ser retirada porque a demanda da minha pessoa ficou muito grande então eu efetivamente não atuei como instrutor. Mas nós não tivemos o problema...nós acompanhamos no CPF1 e CFP2, porque a doutrina do CPF3 com relação a abordagem que era o que eu tava mais ligado... já estava toda pronta, nós já tínhamos um apostila confeccionada os nossos recursos logísticos eles estavam mais alinhados com nossas necessidades, nossa equipe de instrutores de abordagens ela estava...falava basicamente a mesma língua...então não tínhamos problemas nem de técnicas nem de logística...então o CFP3 ele saiu todos os policiais basicamente com o mesmo conhecimento técnico. Por mais que os comandantes de Companhia tivessem perfis diferentes. Nós tínhamos o perfil da 1 Companhia que era bastante acelerado, nós tínhamos a 2 Companhia que gostava muito de Helicóptero, a 3 Companhia era um pouco mais reservado, mas de uma forma geral tecnicamente todos eles saíram como o mesmo conhecimento.

E- Tivemos um problema no CFP3 que foi ocasionado pela ausência de Estágio Operacional um pouco mais destinado a atividade fim...no estágio foi basicamente nos grandes eventos que foi naquela época da Copa das Confederações. Nós não tivemos tempo de fazer aquilo que nós desejamos com relação a atividade operacional.

E- Já no CFP4 onde nós tínhamos um pouco mais de tempo nós conseguimos sanar isso aí...

LC- Aí, o senhor figurou como no CFP4?

E- No CFP4 eu fiquei como Sub-Comandante da Escola. É só que no CFP4 nós tínhamos tempo, nós tínhamos a doutrina, nós tínhamos o recurso logístico, então o que nós vivenciamos de errado no CFP 1, 2 e 3...agora nós efetivamente, nós tínhamos oportunidade agora de fazer com que tudo desse certo.

E- De uma forma geral na PMDF o pensamento e a visão que nós temos com relação a formação do CFP4 é que ela chegou bem próximo do ideal. Nós tivemos uma situação interessante que foi ocasionada pelo Coronel X..., a onde nós tínhamos o receio do grande número de policiais oriundos de outras instituições. Nós éramos aproximadamente 150 a 170 policiais de outros estados e havia um receio destes policiais aplicar ou querer trazer o pensamento as vezes de rebeldia, ou de desencontro

ao que o Comando da PMDF estava propondo, aí o Coronel falou assim... – Vamos pegar todos esses policiais vamos colocar eles todos na mesma Companhia (de alunos) e vamos colocar uma equipe de coordenação bem forte com eles. E para nosso espanto o que eles... essa Companhia apresentou para gente foi justamente o contrário...eles eram policiais extremamente doutrinados, disciplinados, eram policiais que vibravam muito. Era policiais que tinha conhecimento.

E- Então aquele receio inicial de que eles poderiam causar algum transtorno e disseminar o curso todo...foi logo quebrado. Eles apresentavam um resultado positivo para gente.

LC- Eram policiais militares de outros estados que...

E- Do Goiás, São Paulo, Minas Gerais...

LC- Que vieram para PMDF?

E- Isso...exatamente...o atrativo salarial, né...o nosso é maior...e aí esse foi o resultado que nós tivemos assim. A apresentação, e eles demonstraram isso, foi excepcional...a equipe de coordenação ela tava muito focada, muito forte no que a gente tava trabalhando. No que a gente vinha trabalhando desde do CFP1.

LC- O CFP4 quem foi o Coordenador Pedagógico?

E- O Coordenador Pedagógico do Curso foi...quem trabalhava nessa parte do contato com os instrutores foi o Capitão X. O Capitão Y ficava com a parte dedicada aos alunos e o Capitão X que fazia contato com instrutor verificava o plano de curso, plano de ensino, confeccionava o QTS.

E- O Capitão Y era aquele que ficam efetivamente no pátio com os alunos. Era ele que dava vivacidade, aquela parte rústica para o curso.

LC- Então, o senhor, pelo que o senhor falou aí... eu consigo até vislumbrar que foi uma visão desde o início de aprimoramento continuado do curso que os senhores já tinham essa preocupação de fazer esse link de teoria e prática para a atividade do patrulhamento. Tanto é que o senhor até comentou que as oficinas ao invés de fazer com 4 policiais o senhor passou para a realidade atual que são de dois ou três no máximo.

E- Eu imagino que todas as policias eles fazem esse link....nós trabalhamos realidade com prática, né. Mesmo que seja algo surreal. Ninguém faz...não eu trabalho só com a parte de legalidade sem pensar na prática, né. Por mais que isso não aconteça...e acho que alguém sempre imagina que tem que ser em sala de aula...tem que ser o que a gente vai trabalhar. Mas nós tínhamos uma coordenação de equipe muito forte, muito heterogenia na sua formação, mas um grupo muito homogêneo no seu

pensamento. Então a equipe de coordenação era formada por oficiais que atuaram na corregedoria, já atuaram no Batalhão de Choque, no Batalhão de Trânsito, no Batalhão de Aviação Operacional, ela tinha um conhecimento muito amplo.

LC- Essa multidisciplinariedade...assim em termo de especializações o senhor acha que é fundamental?

E- Fundamental! Fundamental, para o senhor ter uma ideia nossa instrução, por exemplo de noções de policiamento do Choque...é muito fácil a gente montar uma linha de Choque com 20 policiais com 40 policiais, com escudo, capacete, espargidor, munição de elastômero, e tal... só que isso ai não é a realidade da tropa que atua no segundo batalhão, no sexto batalhão...Então nós pensamos assim...nós temos que tocar o policial na forma com que ele vai atuar. E como é que o policial da unidade de área atua? Basicamente o EPI que é exoesqueleto e tem o escudo...então a nossa linha de contenção era formada basicamente destes equipamentos. Nós não utilizamos elastômero, gás...em fim que não é a realidade do policial...mesmo que esse policial no curso de formação de praças tenha saído com a especialização e a formação adequada para fazer uso do espargidor e do armamento de lançamento de eletrodos...a tazer vulgarmente conhecida... é...mas nós tentamos linkar bem essa parte de teoria com prática.

E- No CFP4 nós conseguimos Policiamento Ostensivo Geral, fizemos POG com 10 policiais, nós atuamos em manifestações, nós fizemos pontos de bloqueio de trânsito, nós fizemos policiamento motorizado, foi um fato que teve uma repercussão positiva muito favorável para PMDF...principalmente para o curso...o planejamento para fazer o estágio operacional foi de 50 viaturas nas cidades. Nós tínhamos ali 200 policiais do curso de formação de praças atuando em viaturas com 4 policiais e nós não tivemos nenhum problema seja de indisciplina, seja tecnicamente, com esse estágio operacional. E foi algo que causou muita preocupação na época porque foi algo inovador. Pô...vai colocar uma equipe e vamos montar um pelotão colocar 10 viaturas, 40 policiais para trabalhar na Ceilândia no estágio de aluno? Porque o aluno é sempre muito acelerado...O resultado foi extremamente positivo. Nós tivemos apreensão de armas, de drogas, de veículos roubados...não tivemos problemas quanto a isso ai...então tudo que nós planejamos no CFP1, 2 e 3, nós podemos agora aplicar no quatro...e deu muito certo aquela fórmula de CFP4.

LC- Os senhores nesta grade curricular...os senhores se preocuparam em, por exemplo...é preservação de local de crime? Eles tiveram essa noção de como preservar

um local ao chegar? Porque na verdade o policial ostensivo é quase...praticamente sempre o primeiro a chegar no local, por exemplo em um crime de homicídio... teve alguma noção disso?

E- Teve. Teve noção, mas eu particularmente eu acho que a PMDF, não vou dizer das demais instituições, ela faz um isolamento de local de crime muito mal. Nós basicamente isolamos a onde está o fato. Nosso conhecimento e a nossa própria capacidade de poder entender onde de fato inicia o local de crime eu acho que ela é um pouco limitada.

E- Meu irmão mesmo (cidadão)...é um crítico ferrenho com relação ao acidente de trânsito com vítima. Onde ele fala assim...- É um absurdo o policial militar fechar a EPTG, fechar três vias por conta de uma “batidinha”. Ele não entende que as vezes o local do acidente não é só onde está o veículo. Se inicia bem antes 50, 200, 150 metros antes do local do fato. Mas é um posicionamento meu....não posso falar pela Instituição como um todo. Mas o conhecimento básico nós temos, tanto é que nós fazemos isso ai...isso é algo de uma forma geral que os policiais não gostam de fazer...eles entendem que isso não é atribuição deles, mas nós fazemos. Temos o conhecimento básico para poder fazer.

LC- O senhor tem mais alguma observação que o senhor queira passar de alguma experiência que teve com esses alunos de um feedback relacionado a esse link teoria e prática. Algum aluno que procurou o senhor e disse olha...

E- Eu tenho dois casos que me chamou bastante atenção. Um foi a mãe de uma policial, onde na formatura ela me procurou e falou assim...- Capitão eu queria agradecer o que a Polícia Militar fez pela minha filha. Minha filha era uma mulher preguiçosa não arrumava a sua cama, não tinha respeito pela sua família, ela só queria sair todo dia sem ter hora para voltar e depois que ela entrou para Polícia ela mudou. Ela acorda cedo, ela tem esse link voltado para o amor fraternal de dar valor a família, de ter as suas coisas organizadas, e eu acho que isso ai acontece até pela demanda que apresenta no curso...a pessoa não pode ser desleixado...e essa parte de amor a família...a gente constrói paralelo ai inicialmente pela ausência da família que o policial passa 12, 14 , 16 horas no quartel. Então ela acaba sentindo falta de sua família...e esse amor a pátria que a gente tem que ter no nosso país. Eu achei bacana esse posicionamento dela.

E- Um segundo fato que me chamou muita atenção no curso foi o comentário do pai de um aluno que ele era policial da reserva e ele veio também nos agradecer porque ele falou assim... – quando ele chegou na Polícia à mais de 30 anos ele foi recebido por

um cabo numa sexta feira e o que ele fez da sexta feira até o domingo à noite foi rastejar, capinar e ser humilhado no final de semana inteiro. E ele falou assim... – Capitão eu chego aqui e vejo meu filho sendo recebido por uma equipe de coordenação vendo o Governador parabenizando a formatura dele a polícia realmente evoluiu e muito.

E- Mais que as vezes a gente escute comentários de policiais dizendo que a polícia não vai evoluir...a polícia evoluiu e muito! Esses dois fatos me chamaram bastante atenção assim...para minha formação e para o que a gente construiu.

E- O que a gente pode melhorar é algo...primeiro fato é algo que foge um pouco o controle da Polícia que é com relação a renovação anual de nosso efetivo. Policiais novos tentem a ser policiais com mais motivação e isso ai é importante na carreira policial e sempre que nós temos policiais novos chegando nas unidades você acaba causando um efeito cascata na tropa mais antiga. Porque alguns conseguem observar poxa...o policial chegou agora tá vibrando e tal..eu também tenho que ser...

LC- A boa contaminação.

E- É a boa contaminação...eu tenho que ser aquele padrão ali...então acaba dando um pouco mais de pique para o policial que está mais cansado, mais antigo...mas isso foge um pouco a nossa vontade...isso envolve questões políticas.

E- E a segunda que seria trabalhar com a limitação de formação de policiais. Eu entendo hoje que nosso limite com excelência chega em torno de 600 policiais, 750 ainda está bom. Mais do que isso ai a gente começa a cair um pouquinho na qualidade. Mas também foge um pouco tanto ao critério técnico, da Polícia Militar quanto ao critério político, nós podemos ter em torno ai de 50 policiais sub-judice, como podemos ter 300 policiais sub-judice. E quando o juiz manda matricular não adianta a gente ir lá e falar assim...não cabe mais...eles falam eu quero que ele seja matriculado.

LC- Só para a gente encerrar aqui...ai eu vou...talvez voltar um pouco para a área pedagógica...de abordagem. Alguns entrevistados comentaram inclusive por eles próprios a situação...porque eu fiz a entrevista dos policiais do 17 BPM muito próximo daquela situação que aconteceu na polícia do Goiás. Do policial que em uma ocorrência sacaram a arma dele...e terminou sendo alvejado e faleceu... eu pergunto ao senhor agora...só voltando para as suas instruções. É comum a utilização de vídeos, para demonstrar esse tipo de instrução para o policial no curso de formação? Foi comum no quarto curso...ou a parte teórica foi na base do que chamamos “ cuspe e giz” e depois ir fazer a prática na oficina?

E- É comum...isso ai eu observei desde o CFP1, as vezes os vídeos que nós levamos para sala de aula já foram até vistos por eles. Só que eles tem uma visão diferente daquela que é apresentada naquele momento. Porque a gente como civil, avaliamos ali e achamos um absurdo...mas como policial nós temos que olhar a questão técnica principalmente. Então as vezes a gente levava um vídeo e poxa...um absurdo e tal e tal...mas tecnicamente a gente justificava para eles...olha isso deu errado por isso...deu certo por isso. O senhor tem que ter essa percepção. O senhor falou isso ai e eu lembrei de um fato aqui...

E- E...eu pedi para os alunos na época do CFP2 assistir um vídeo chamado “44 minutos”. Que foi um tiroteio que teve em Los Angeles. É uma mistura de filme com documentário. Tem imagens reais, imagens que foram gravadas, E esse vídeo ele mostra...são dois ou três assaltantes não me recorde...de banco onde eles estão devidamente armados e equipados com colete e tal e é um tiroteio que durou exatamente 44 minutos. Eu falava para os policiais da preocupação deles de não andarem fardados estando desarmados mesmo que não haja proibição da instituição. Assistam o vídeo que vocês vão entender o que estou dizendo...Engraçado que eu passei isso ai e na semana seguinte eu fui ao banco e me deparei com um policial da minha companhia fardado e desarmado no banco. Eu falei assim...Lembra o que tinha no vídeo? Você num assalto a banco desarmado é o primeiro alvo. Então as vezes nós passamos vídeo, nós passamos a técnica, fazemos o estudo de caso, mas o policial as vezes não dá aquele devido valor aquele...aquilo lá aconteceu nos Estados Unidos...não vai acontecer aqui...E as vezes acontece até pior como foi o caso né...do Goiás ali. Dentre outras questões que aconteceram ali.

E- Mas tem sim nós passamos...nós estudamos principalmente é...naqueles horários que o instrutor falta. Então faltou um instrutor...teve algum problema não vai poder comparecer...nós vamos para sala de aula, vamos passar um vídeo e vamos discutir aquilo ali...

LC- Ok. Agradecer o senhor a disponibilidade para participar da nossa pesquisa e desejar todo sucesso nas próximas formações ai. E até como cidadão agradecer a formação dos policiais militares do DF que a gente consegue perceber a diferença do policial que serve a sociedade local aqui e de algumas instituições onde a gente tem oportunidade de trabalha e participar.

E- Eu que agradeço porque é importante o trabalho do senhor não é algo que está no meio da gente aqui e trazer esse feedback essa percepção de uma forma inovadora para a gente.

## **Professor Prático**

Professor de disciplina teórica e prática.

Data:25/07/2016

Entrevistador: Luiz Carlos (LC)

Entrevistado: (E)

LC- Entrevista com professor de disciplina teórica prática no Quarto curso de formação. Solicitação de um histórico de vida profissional.

E- Bom...eu entrei na Corporação pela influência do meu pai que foi militar também, só que do Exército Brasileiro, tive um pai militar e estudei no Colégio Militar praticamente uma sequência para a outra...gosto muito do militarismo... e no ano de 2004 eu prestei concurso para a Academia, né...sendo aprovado em concurso público e comecei em 2005. Sou Aspirante de 2007 e esse ano já completei 11 anos de polícia militar já no posto de Capitão.

E- Bom. Dentro da Corporação eu atuei na minha época de Tenente sempre em unidades operacionais e em especial na ROTAM que é uma tropa especializada que tem por objetivo fazer o enfrentamento ao crime de alto potencial ofensivo que envolve organizações criminosas, arma de fogo com risco a vida. Onde foi meu curso de especialização na área operacional que é o curso operacional de ROTAM.

LC- É...no quarto curso de formação de praças o senhor foi instrutor de que disciplina? Ou de mais de uma disciplina se foi isso...

E- Bom. Eu fui instrutor da matéria de Abordagem Policial e Inteligência Policial. Mas o que se refere a atividade prática da Corporação...operacional...ai seria a matéria de abordagem.

LC- E Neste curso de abordagem o senhor teve...o senhor lembra qual foi a carga horária?

E- Se não me engano foi 45 horas aula, acho que talvez um pouco pra mais...em torno disso.

LC- Nessas atividades eram atividades em sala de aula ou atividades no campo?

E- A gente tem uma parte teórica da matéria de abordagem onde a gente vai passar toda a teoria ao que se fere em especial a fundamentação jurídica da matéria de abordagem... a gente vai passar a teoria de como deve ser a movimentação...abordagem veicular, de pessoas, a motos, etc...vários tipos de abordagem. Que nós temos no nosso

manual e posteriormente depois dessa preparação teórica a gente vai para campo e começa a fazer os exercícios práticos, né...que é praticamente todo o restante do curso.

LC- Os senhores tem esses padrões manualizados então?

E- Dentro da Polícia Militar algumas tropas especializadas desenvolveram manuais de abordagem entre elas eu cito o PATAM, que é um patrulhamento tático móvel do Batalhão de Choque, a ROTAM e o CTOP. Que são tropas...grupo tático operacional das Unidades de área. E a gente utilizou como fundamentação esses três manuais para produzir um manual para o curso. E esse manual foi utilizado tanto no curso de formação de praças três quanto no CFP4. E hoje a Academia (oficiais) também está adotando esse manual.

LC- O senhor foi um dos doutrinadores, elaboradores do manual?

E- Sim. A gente desenvolveu esse manual a época pelo CTESP, que é o Centro de Treinamento e Especialização onde eu reuni policiais de todas essas especialidades, por exemplo, Patrulhamento Tático Móvel, ROTAM, CTOP, então nós desenvolvemos uma doutrina única para que não houvesse ali um conflito de ideias.

LC- Então...nesta parte prática os alunos eles já foram assim...submetidos nas suas atividades de ensino ao procedimento padrão da Polícia do Distrito Federal que os senhores criaram nesse manual. Né?

E- Sim. Ainda não foi publicado, né...pela Corporação como o manual a ser utilizado em todos os cursos, mas provavelmente isso deve vir a ocorrer nos próximos anos...até porque ele tem que passar por alterações que é normal...que todo procedimento que a gente passa adotar a gente faz um período de teste assim que ele for testado positivamente a gente deve publicar.

LC- E quando o senhor estava ministrando as suas aulas no curso de formação o senhor separava os alunos em grupo?...é...imagino que as turmas eram de 40 alunos mais ou menos...

E- Entre 40 e 50 alunos.

LC- E ai dividia em grupos de patrulha para fazer essa atividade ou...fazia demonstrações com o grupo completo. Como é que o senhor fazia...trabalhava isso?

E- A gente...dentro da matéria nós treinávamos...a gente passou a matéria com algumas modalidade de policiamento, por exemplo, policiamento à pé e de rádio patrulha. Policiamento à pé a gente tem uma forma de abordar e de Rádio patrulha também a gente tem as suas especificidades, mas a gente dividia em grupos em torno de 8 policiais e realizávamos as oficinas. Por exemplo, abordagem a veículo, em outra

oficina abordagem a pessoas a pé, em outra oficina abordagem a moto. Então esses alunos eram submetidos a essas oficinas a cada 20 ou 30 minutos ou mesmo uma aula inteira se dependesse...somente naquela oficina e na outra aula com oficinas diferentes...no sentido de que toda a turma pudesse estar praticando algo para evitar que os alunos permanecessem ociosos durante as demonstrações que tenham a ocorrer.

LC- O senhor disse que foi um dos Coordenadores do Estágio que eles fizeram na rua. Eu lembro que no CFP3 era no período da Copa do Mundo...né? Eu imagino que eles foram para os jogos fazer atividades de patrulhamento à pé. Até porque, alguns já relataram isso...e no CFP4 teve um relato de um dos graduados que levou esses policiais para Estrutural para fazer policiamento Ostensivo na Ceilândia e rádio patrulhamento. E queria que o senhor falasse um pouquinho sobre essa experiência que o senhor teve nessa coordenação aí dos alunos na rua. Se o senhor acha importante se o senhor acha que isso colou a esse link de teoria e prática. O que o senhor poderia me passar sobre essa...

E- É muito importante! Né... Até deixei de citar um pouco da minha formação acadêmica...além de ser bacharel em Ciências Policiais pela Academia de Polícia sou Bacharel em Direito e tenho curso de Especialização e Docência do Ensino Superior. E no curso de especialização a gente faz sempre esse link, né... da teoria com a prática, ainda mais com a educação de adultos a gente precisa que aquele conhecimento teórico seja aplicado para que o conhecimento seja absorvido de forma eficaz. Então...é muito importante no curso de formação policial o aluno dê praticidade daquele conhecimento que ele adquiriu na Academia, porque se ele não ver utilidade naquele conhecimento ele possivelmente ele vai desprezar no futuro próximo, não é...

E- Então é muito importante sim que eles participem por esse estágio até acho que eles têm que ter um período maior de estágio operacional para passar por todas as modalidades de policiamento da tropa ordinária. Que vem a ser policiamento a pé, policiamento de rádio patrulha ou mesmo policiamento comunitário. Onde eles têm que ter contato com a sociedade e realmente pegar ocorrência para quando de fato se formarem estejam em condições de atenderem qualquer tipo de ocorrência de uma tropa ordinária da Polícia Militar.

LC- O senhor poderia citar alguma experiência específica que o senhor...ou um feedback de algum aluno que o senhor teve do quarto curso, ou mesmo no terceiro curso de formação...com relação a essa importância...do policial oh Capitão eu fiz exatamente como o senhor falou e deu certo...algo neste sentido...

E- Sim. A gente escuta relatos né...inclusive de oficiais que estão nos Batalhões que receberam esses policiais recém-formados e é elogiado bastante a atuação dos alunos nos Batalhões ao qual eles foram destinados. Até porque eles foram padronizados com um tipo só de abordagem e isso facilita muito o serviço policial militar e alguns deles né...participaram inclusive recentemente de vários cursos operacionais o que demonstra o entusiasmo pela atividade.

LC- Uma dúvida que eu queria tirar com o senhor...já que o senhor é da área...desta área do ensino. Os equipamentos, tipo tazer, gás de pimenta, os equipamentos que os policiais ostensivos do DF eles possuem...isso faz parte do curso de formação? Eles têm oportunidade de utilizar os equipamentos no curso de formação com o senhor? Ou isso é mais para quem vai fazer uma especialização de abordagem...acho que é TOR?

E-É uma das especializações que nós temos...mas enfim a Corporação se preocupa muito com a utilização de equipamentos menos letais de forma que inclusive tem uma portaria. A corporação determina que o policial ele tem que estar portando no mínimo dois destes equipamentos. Pode ser um tazer, né...que é um armamento de lançamento de eletrodos energizados ou mesmo um espargidor de pimenta ou lacrimogênio. No intuito de que ele utilize a arma letal dele que vem a ser a arma de fogo em último caso...somente se for caso de uma ameaça eminente que venha a causar um risco a vida de terceiros ou mesmo da equipe policial.

E- Bom. Todo policial que sai formado pelo curso de formação de Praça ou mesmo em outros cursos de formação da Corporação ele sai habilitado com esses equipamentos. Por exemplo, espargidor de pimenta ou armamento de lançamento de eletrodos energizados. Inclusive o curso a gente está desenvolvendo hoje na Academia que é para oficiais médicos e dentistas eles também sairão habilitados nesses equipamentos, porque são policiais militares. É... e esse equipamento também é utilizado né na instrução de abordagem. A gente ensina como utilizar. Então é fato... Todo aluno sai do CFP com conhecimentos necessários para utilizar esses equipamentos.

LC- O senhor que acrescentar mais alguma coisa? Alguma observação ao quarto curso de formação na experiência de ser instrutor e um dos coordenadores do curso?

E- Me sinto privilegiado por ter apoiado o CFP4 uma vez que a gente consegue alterar cultura da Corporação mais facilmente no período de formação, né... e é claro que uma das minhas sugestões é que o curso ele tenha um pouco mais de carga horária

porque infelizmente formar um policial em 6 ou 7 meses acaba sendo muito corrido. Esse período ideal seria de 8 a 9 meses e que a matéria de abordagem, tanto quanto outras matérias operacionais práticas sejam privilegiadas inclusive com a parte de estágio operacional... que os alunos possam ter a experiência realmente ir para rua e atuar como policiais militares antes de serem formados. Porque neste momento a gente consegue ver os erros da formação e tentar corrigir ainda quando é possível no período de formação. E também identificar eventuais desvios de conduta para que se for necessário que esse aluno seja submetido a um Conselho de ensino para poder talvez se não tiver as competências e as habilidades para ser um policial militar que seja desligado neste momento.

LC- Agradecer a participação do senhor com a nossa pesquisa.