

ARTIGO

O PROCESSO DE ENSINO FORMATIVO EM UMA INSTITUIÇÃO POLICIAL ESTRUTURADA EM CARGO ÚNICO: O CASO DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL

MÁRCIO JOSÉ FREIRE RIBEIRO

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (Programa ProfEPT) pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Especialista em Segurança Pública pela Universidade Federal de Sergipe. Venceu o Prêmio de Monografias em Segurança Pública Valdemarina Bidone Eixo 1 - Gestão Democrática. É policial rodoviário federal e instrutor do curso de formação da instituição.

País: Brasil **Estado:** Paraíba **Cidade:** João Pessoa

E-mail: marcium2@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7304-2549>

EMMANUELLE ARNAUD ALMEIDA

Possui graduação e mestrado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como professora efetiva na Unidade Acadêmica de Gestão e Negócios e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Tem experiência profissional nas áreas de Educação e Gestão, com ênfase em gestão organizacional, e interesse em temas de pesquisa pertinentes à avaliação educacional e políticas públicas sociais.

País: Brasil **Estado:** Paraíba **Cidade:** João Pessoa

E-mail: emmanuelle.almeida@ifpb.edu.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2921-5430>

Contribuição de cada autor: O artigo é oriundo de dissertação desenvolvida por Márcio José Freire Ribeiro, sob orientação de Emmanuelle Arnaud Almeida, que atuou também na supervisão e correção técnica do texto, no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

RESUMO

O objetivo do artigo é investigar o processo de ensino do Curso de Formação inicial da Polícia Rodoviária Federal (PRF) nos anos de 2014 a 2016. A metodologia foi exploratória, qualitativa, com entrevista aos docentes e tratamento de dados por análise de conteúdo. Os resultados indicam que o processo de ensino da instituição foi marcado por planejamento simétrico e participativo, estruturação equilibrada entre aspectos teóricos e práticos das aulas, uso dos recursos didáticos contextualizados à atividade, avaliação quantitativa e qualitativa dos alunos e relações horizontais entre docentes e discentes. Concluiu-se que o processo de ensino formativo da PRF refletiu um modelo profissional influenciado pela estruturação da carreira em cargo único, diferenciando-se das formações verticalizadas, bacharelistas e de combate ao crime. O modelo formativo da PRF mostrou-se uma alternativa viável para outras instituições de segurança pública, carecendo, entretanto, de mais pesquisas.

Palavras-chave: Formação policial. Processo de ensino. Cargo único. Polícia Rodoviária Federal.

ABSTRACT

THE FORMATIVE EDUCATION PROCESS IN A POLICE INSTITUTION STRUCTURED IN A SINGLE POSITION CAREER: THE CASE OF THE FEDERAL ROAD POLICE

The purpose of this article is to investigate the teaching process of the Training Course for new members of the Federal Road Police (PRF, in Portuguese) carried out from 2014 to 2016. The methodology is based on a qualitative and exploratory approach, with data collection through interviews with teachers, and data processing through content analysis. The results indicate that, from a qualified teaching staff, the teaching process is marked by a symmetrical and participatory planning, balance structure between theoretical and practical aspects of the classes, use of didactic resources contextualized to the activity, quantitative and qualitative assessment of students and horizontal relationships between teachers and students. We conclude that the teaching process of the PRF Training Course reflects a professional model influenced by the structuring of the career in a single position, and differs from vertical training models, which are bachelor's degrees and give emphasis on fighting crime. The training model of the PRF represents an alternative for other public security institutions, although the need for further researches is recognized.

Keywords: Police training. Teaching process. Single position. Federal Road Police.

Data de recebimento: 06/03/2021 – **Data de aprovação:** 06/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n1.1444

INTRODUÇÃO

A formação policial corresponde ao primeiro estágio de transformação social do homem “comum” em policial. Nesse sentido, a formação policial possui um caráter educativo em que se identifica uma dupla finalidade: transmitir um conjunto de técnicas que habilitarão o aluno ao exercício da profissão (MUNIZ, 2001), além de atuar como elemento de formação da identidade policial por meio das técnicas, dos saberes e da agregação de crenças e valores, constituindo-se em um processo de socialização do novo membro na instituição (PONCIONI, 2005). Esses aspectos constituem faces de uma mesma moeda e foram identificados por Monjardet (2002) como os aspectos formal e informal do processo formativo.

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

As deficiências na formação policial projetam-se no exercício da própria atividade. A título ilustrativo, tome-se por base a letalidade da ação policial. No intervalo de cinco anos (2009 a 2013), o Brasil havia contabilizado um total de óbitos de civis equivalente à letalidade produzida pela polícia americana em 30 anos (LIMA; SINHORETTO; BUENO, 2015). Segundo dados do último Anuário Brasileiro de Segurança Pública, as intervenções policiais no país vitimaram 6.351 pessoas em 2019 e 6.416 pessoas em 2020, o que corresponde, respectivamente, a 36,9 e 33,1 civis mortos para cada policial, quando o limite máximo aceitável seria de 12 segundo o Federal Bureau of Investigation (FBI) (FBSP, 2021).

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

A despeito da complexidade do cenário de letalidade e de vitimização nas ações policiais, ambos marcados pela multicausalidade, o quadro descrito aponta para a necessidade de se aprofundar pesquisas sobre o processo de ensino formativo das polícias brasileiras, sobretudo porque a marca característica dessa profissão é a possibilidade de uso da força legal como inerente à própria atividade (BITTNER, 2003).

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO POLICIAL

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

O crescimento dos estudos de segurança pública nas duas últimas décadas no Brasil contemplou a temática da formação policial como relevante para se conhecer o *modus operandi* da atividade policial. Em alguns desses estudos, constatou-se uma práxis contraditória materializada no desligamento entre a formação prevista no discurso oficial e a que efetivamente ocorre nos corredores das academias e centros de formação policial (FRANÇA; GOMES, 2015; BRUNETTA, 2015). Esse currículo “oculto” seria permissivo ao cometimento de abusos, visando formar o arquétipo do *ethos* guerreiro. O sofrimento e a humilhação seriam, portanto, instrumentos à disposição da transformação do novato em policial (FRANÇA; GOMES, 2015).

Outros estudos buscaram identificar qual a relação existente entre os processos de ensino formativo e as práticas dos agentes no exercício profissional da atividade policial. Entretanto, esses estudos se concentraram na formação das forças policiais civil e militar dos estados e do Distrito Federal.

Nessa linha de estudos sobre a formação, destacam-se as pesquisas acadêmicas de Poncioni (2005), Miranda (2008) e Basilio (2010), dentre outros. Essas pesquisas, que tiveram por objeto os processos formativos das polícias militar e/ou civil, apontaram a existência de uma relação entre o processo de ensino das Academias de Polícias e o resultado da formação dos egressos desses cursos. Essa relação nem sempre é de causa e efeito, especialmente quando o ensino formativo apresenta um largo desnível entre o que se estuda nas academias de policiais e as condições concretas de trabalho, como ponderam alguns estudiosos do tema (MONJARDET, 2002; MUNIZ, 2001). Entretanto, tais pesquisas concluíram que existe uma relação entre ensino formativo e resultado do trabalho policial, funcionando ora como replicador de um “modelo de policiamento” enraizado na instituição, ora como um conjunto de temas enfadonhos e alienados da realidade e que, portanto, estão fadados a serem abandonados ao longo da carreira de polícia (MUNIZ, 2001; FRANÇA; GOMES, 2015).

Avançando sobre a temática debatida, constata-se que existem poucos dados públicos disponíveis sobre os cursos de formação das polícias no Brasil. Nesse cenário, merece destaque uma pesquisa inédita no país, realizada no ano de 2013 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), constituindo-se na maior radiografia do ensino policial no Brasil. Nessa pesquisa, foi aplicado um questionário em 55 escolas de formação policial. Quanto à natureza desses centros de ensino, ficou evidenciado que as academias de formação são mantidas pelas próprias instituições policiais, diferenciando cargos de comando dos cargos executivos: 31% dos centros de formação destinavam-se a oficiais da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, 31% eram academias de Polícia Civil, e 38% se constituíam em centros de formação de praças da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros (FBSP, 2013).

Iniciando pelos gestores, a pesquisa identificou que os diretores das escolas de formação policial citadas possuíam majoritária formação jurídica (43%) ou em cursos de formação de oficiais da Polícia Militar (39%). Por sua vez, os currículos dos centros de ensino das polícias seguiam a Matriz Curricular da SENASP em 81% dos casos. Sobre o quadro docente, a pesquisa revelou que a composição era majoritariamente de policiais (87% do total).

A radiografia dos centros de formação de policiais indicou uma forte tendência à hermeticidade e baixa interação da formação policial com organizações da sociedade, sobretudo as universidades. Não é à toa que uma das proposições do estudo sugere estabelecimento de acordos com instituições de nível superior e estabelecimento de trilhas formativas, contemplando níveis equivalentes à graduação e ao mestrado (FBSP, 2013).

A despeito do número crescente de pesquisas brasileiras sobre a formação policial, existe uma lacuna de investigações dessa natureza no âmbito das polícias de responsabilidade da União: Polícia Federal, Polícia Penal Federal e Polícia Rodoviária Federal. Alguns questionamentos defluem dessa escassez de estudos: será que o modelo de ensino verificado nas polícias estaduais se repete nas polícias federais? A natureza civil e a atuação em todo o território nacional dessas instituições implica em um processo formativo diferenciado das coirmãs militares e civis dos entes estaduais e do Distrito Federal? Se sim, quais seriam essas diferenças?

O propósito do presente artigo é contribuir com esse debate, trazendo alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado na qual um dos objetivos específicos foi investigar o processo de ensino dos cursos de formação para candidatos ao cargo de policial rodoviário federal dos anos de 2014 a 2016.

O modelo de cargo único nas instituições de segurança pública é excepcional, prevalecendo a regra da existência de diversos cargos dentro da mesma instituição. Nas Polícias Cíveis e na Polícia Federal, os delegados ocupam os cargos diretivos, e a base institucional é composta por escrivães, agentes, papiloscopistas e peritos. Na Polícia Militar, os oficiais são responsáveis pelas funções diretivas, e as praças, pelas funções executivas da atividade de policiamento. No modelo de cargo único, a porta de entrada é única, e a ascensão na carreira e a diferenciação entre funções operacionais e de gestão se dão ao longo da carreira por critérios meritórios e de tempo de carreira conjugados (DARÓS, 2019).

É importante destacar que, em revisão bibliográfica sobre o tema, identificou-se que os estudos brasileiros sobre a formação policial privilegiaram justamente a formação das polícias militares e civis. Assim, tem-se um significativo número de estudos sobre os processos formativos das instituições policiais estaduais militares (SILVA; VILARINHO, 2018; FRANÇA; GOMES, 2015; BRUNETTA, 2015; BEM; SANTOS, 2016; SILVA,

2012; BASILIO, 2010; PONCIONI, 2005) e das instituições policiais civis (SCHABBACH, 2015; HAGEN, 2006; PONCIONI, 2005), que possuem a mesma estrutura organizacional das carreiras entre cargos de mando e operacional e que, ao final, resulta em processos formativos distintos para cada um desses públicos.

Por outro lado, o presente artigo prospectou aspectos do ensino formativo ainda pouco explorados em pesquisas sobre o tema ao privilegiar a investigação do processo de ensino na PRF, que se diferencia por ser uma instituição organizada sob o modelo de cargo único. Conhecer um processo de ensino sob este recorte pode trazer contribuições para a discussão acerca do ensino formativo das agências policiais brasileiras, seja confirmando a adoção do modelo bacharelista e do combate ao crime, já identificado nas policiais estaduais (MUNIZ, 2001; PONCIONI, 2005), ou por revelar uma proposta formativa ainda desconhecida em estudos do tema.

O PROCESSO DE ENSINO NA FORMAÇÃO POLICIAL

O processo de ensino corresponde à sequência de atividades escolhidas pelo professor que visam à assimilação ativa dos conhecimentos, das habilidades, atitudes e convicções pelos alunos (LIBÂNEO, 1990). O processo de ensino é, portanto, uma atividade própria do docente e se constitui na definição dos conteúdos e objetivos de aprendizagem operacionalizados por métodos e condições que formam um sistema articulado, no qual

os objetivos correspondem já a conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos) e métodos de sua apropriação. Os conteúdos são selecionados de forma didaticamente assimilável, portanto, implicam métodos. Os métodos, por sua vez, subordinam-se ao conteúdo de cada matéria e ao mesmo tempo às características de aprendizagem dos alunos (conhecimentos e experiências que trazem, suas expectativas, seu nível de preparo para enfrentar a matéria etc.). (LIBÂNEO, 1990, p. 92).

Dessa forma, deflui-se a existência de três subprocessos coexistentes para que se efetive o ensino: a definição de objetivos, a seleção de conteúdos apropriados e dos métodos adequados para esse fim. Libâneo acrescenta a condição de ensino como último elemento relevante do processo de ensino. Para o autor, este construto reflete “as condições concretas de cada situação didática: o meio sócio-cultural em que se localiza a escola, as atitudes do professor, os materiais didáticos disponíveis, as condições de vida, conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos” (LIBÂNEO, 1990, p. 92).

Conclui-se que a relação entre os elementos do processo de ensino é de interdependência e mútua influência entre objetivos-conteúdos-métodos, em cujo entorno orbitam as condições. Os elementos que compõem o processo de ensino descritos por Libâneo (1990) podem ser representados na forma da figura abaixo:

FIGURA 1

Elementos do Processo de Ensino



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A aula, por sua vez, sintetiza e aglutina a dinâmica desses elementos (LIBÂNEO, 1990). Portanto, a aula cumpre o papel de elemento de exteriorização e materialização do processo de ensino.

É importante não realizar uma associação reducionista de que o processo de ensino se circunscreve à escola. O processo de ensino não é apenas o conduzido em ambiente escolar, mas abrange os processos educativos não escolares e os que se apresentam na forma de educação não-formal e informal (SEVERO, 2015).

Dessa forma, a formação de policiais também corresponde a um processo educativo realizado na esfera não escolar e de natureza não formal, que se realiza pelo desenvolvimento de competências dos futuros agentes para o exercício das atividades inerentes ao ofício policial (MUNIZ, 2001). Nesse sentido, o processo de ensino formativo do policial, tal qual o ensino desenvolvido no ambiente escolar, maneja objetivos-conteúdos-métodos, sob determinadas condições, em prol da formação desejada de seus alunos.

O CURSO DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL

A Polícia Rodoviária Federal (PRF) é uma instituição policial prevista na estrutura constitucional com a responsabilidade pelo patrulhamento ostensivo das rodovias federais conforme art. 144, § 2º (BRASIL, 1988). A PRF, no ano de 2018, possuía um quadro de 10.154 policiais (DPRF, 2018).

No que se refere à organização administrativa, a Polícia Rodoviária possui uma sede central localizada em Brasília/DF, uma academia de polícia localizada na cidade de Florianópolis/SC, 27 unidades administrativas nos estados (Superintendências), e aproximadamente 150 delegacias responsáveis pelo trabalho operacional.

A carreira de policial rodoviário federal estrutura-se em cargo único com exigência de curso superior em qualquer área para ingresso em concurso de provas e títulos (BRASIL, 2008). As etapas do concurso incluem provas de conhecimentos, psicotécnico, exames médicos, capacidade física e investigação social.

A participação no Curso de Formação Profissional (CFP) constitui a última fase do concurso e possui caráter eliminatório e classificatório. O curso de formação da Polícia Rodoviária Federal tem duração média de 3 meses e a aprovação acontece pelo êxito em atingir a nota média mínima dos componentes curriculares que compõem o referido curso (BRASIL, 2008).

Em breve incursão histórica sobre a formação do policial rodoviário federal, esta acontecia em centros regionais distribuídos em locais estratégicos do país, em virtude da inexistência de um espaço único suficiente para abrigar todos os candidatos de cada concurso.

No ano de 2014, a PRF inaugurou sua primeira Academia de Polícia Rodoviária Federal (ANPRF), posteriormente, alterada para Universidade Corporativa da PRF (UNIPRF), passando a centralizar, em uma única unidade de ensino, todos os processos, as pessoas e os recursos envolvidos nas ações de ensino da instituição.

É possível constatar, a partir das informações constantes na Tabela 1, que os cursos de formação de 2014 e 2016 possuem bastante similaridade em termos de total de alunos, professores e tempo de duração. O curso de 2015 foi marcado por um baixo número de alunos (124) e, conseqüentemente, de docentes (85 no total), tendo sido um curso determinado por decisão judicial (DPRF, 2015). De toda sorte, não existem diferenças significativas entre os processos de ensino dos três cursos, uma vez que todos são turmas originadas da relação de aprovados no concurso público regido pelo Edital Nº 1/2013 (DPRF, 2013).

TABELA 1

Dados gerais dos CFPs de 2014 a 2016

CFP	Período	Duração (dias)	Total de formados	Total de docentes	Relação Aluno/Docente
2014	19/02 a 23/05/14	93	1.226	375	3,26
2015	15/06 a 25/09/15	102	124	85	1,45
2016	16/02 a 25/05/16	99	803	357	2,24

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Nos cursos de formação da PRF são mobilizados servidores de todas as unidades da Federação para atuarem como docentes de formação em suas respectivas áreas. A assunção à atividade docente se dá pela participação em curso especial, de caráter eliminatório, recebendo o candidato capacitação específica para atuação docente, de acordo com a especialidade escolhida. Uma vez aprovado, o servidor passa a compor o quadro docente da instituição.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa possui natureza exploratória lastreada em pesquisa de campo. O lócus de investigação foi o CFP da Polícia Rodoviária Federal, do qual fazem parte gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos. O objeto desta pesquisa foram os três primeiros cursos de formação unificados da instituição realizados nos anos de 2014, 2015 e 2016. Os participantes da pesquisa foram os docentes que atuaram em algum desses cursos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB, 2019).

O docente é o protagonista do processo de ensino, uma vez que dele se espera o manejo adequado de um conjunto de operações didáticas que proporcionem autonomia e desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos (LIBÂNEO, 1990). Dessa forma, foi necessário aprofundar sobre a prática de aula dos docentes que atuaram nesses cursos, visto que essas se constituem em elementos tangíveis do processo de ensino formativo.

O quadro de docentes da PRF em 2019 era de 902 docentes, os quais compuseram o universo da pesquisa (DPRF, 2019). Em virtude de dificuldades de acesso aos docentes, residentes em todos os estados do país, a amostragem foi realizada na modalidade por acessibilidade do pesquisador (GIL, 2008). Os critérios de participação dos sujeitos da pesquisa foram voluntariedade, atuação na atividade docente de formação em pelo menos um dos cursos de formação do período, e ser policial da ativa no período em que exerceu a docência.

Para se chegar à amostra da pesquisa, utilizou-se a técnica de saturação, a qual se caracteriza por limitar a participação de novos entrevistados após detecção de repetição de respostas durante a coleta de dados (GLASER; STRAUSS, 1967 *apud* FLICK, 2009). Essa técnica estabelece um limite de entrevistas necessárias para a pesquisa, uma vez que realizar novas entrevistas aumentará a quantidade de informações a serem analisadas sem o benefício de trazer dados relevantes àqueles já obtidos. Uma vez aplicada a saturação durante a coleta, chegou-se à realização de entrevistas com 14 docentes.

Fazendo uma breve radiografia dos sujeitos da pesquisa, constatou-se que houve representação de docentes de todas as regiões do país: 4 do Nordeste, 3 do Sudeste, 3 do Centro-Oeste, 3 do Sul e 1 do Norte. Quanto ao gênero, do total de participantes, foram: 10 do gênero masculino e 4, do feminino. Os entrevistados possuíam tempo de trabalho na PRF entre 14 a 25 anos. Quanto ao tempo de docência na formação policial, de 5 a 19 anos de experiência.

Optou-se pela entrevista por esta se caracterizar como uma recorrente técnica de coleta de dados amplamente utilizada na pesquisa social, tendo a vantagem de permitir uma relação de interação entre fonte e pesquisador por meio de um diálogo assimétrico (GIL, 2008). O instrumento de coleta utilizado foi o roteiro de entrevista semiestruturada. A escolha pela entrevista semiestruturada permitiu o aprofundamento dos temas não contemplados nas perguntas previamente elaboradas.

As entrevistas foram efetivadas no período de 7 de novembro de 2019 a 21 de janeiro de 2020, sendo uma presencial e 13 remotas, com utilização de aplicativo de vídeo e gravação consentida pelo participante. Na transcrição do material, os docentes foram denominados pela abreviatura "Docente-XX", onde "XX" representa um número de 1 a 14, que individualizou o professor participante, sem, no entanto, comprometer o sigilo de sua identidade.

ARTIGO

O processo de ensino formativo em uma instituição policial estruturada em cargo único: o caso da Polícia Rodoviária Federal

Márcio José Freire Ribeiro e Emmanuelle Arnaud Almeida

O escopo das entrevistas foi investigar o processo de ensino dos cursos de formação da PRF do período a partir da atuação docente em torno da aula ministrada no curso de formação. Assim, temas como o planejamento das aulas, a atuação docente em sala de aula, as interações com os alunos e a forma de avaliação foram abordados no roteiro da entrevista.

O material escrito das entrevistas com os docentes passou pelo tratamento de dados seguindo o método da análise de conteúdo. Assim, o material produzido foi submetido às três fases clássicas da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

O tratamento do material consistiu em definir a sentença temática como Unidade de Registro (UR) básica para análise. A partir da leitura do material, as URs foram alocadas em categorias segundo as temáticas identificadas em seus conteúdos. Segundo Câmara (2013), as categorias temáticas podem nascer do referencial teórico, do próprio texto coletado ou de ambos. O presente artigo apresenta os resultados da categoria temática “O processo de ensino do CFP”, que se ramificou em cinco subcategorias, conforme demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1

Descrição da Categoria O processo de ensino do CFP

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	CRITÉRIO
O processo de ensino do CFP	1. Planejamento das aulas	Foram incluídas todas as URs pertinentes ao processo de ensino do CFP da PRF. Para tanto, tomou-se por referência a definição do processo de ensino de Libâneo (1990).
	2. A aula do CFP	
	3. Materiais e equipamentos didáticos	
	4. A avaliação no CFP	
	5. Relação discente-docente	

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O critério de inclusão temática da categoria e das subcategorias foi lastreado no conceito de processo de ensino proposto por Libâneo (1990). Foram incluídos na categoria os discursos das entrevistas, que se tratava dos subtemas da categoria.

Na fase de interpretação, realizou-se o esforço de ir além do significado latente, buscando as significações subjacentes à mensagem (CÂMARA, 2013). Assim, foi possível estabelecer um diálogo entre os marcos teóricos sobre o processo de ensino e os achados desta pesquisa, com vistas ao alcance do objetivo da pesquisa (BAUER, 2002).

O resultado das entrevistas permitiu condensar o objeto de estudo – o processo de ensino formativo – nos seguintes temas: o planejamento, a aula, os materiais e equipamentos didáticos, a avaliação e as relações dos docentes com os alunos; os quais serão apresentados individualmente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão e a análise dos resultados do processo de ensino decorrente dos cursos de formação serão realizadas a partir de cada uma das subcategorias descritas no Quadro 1.

PLANEJAMENTO DAS AULAS

O planejamento é a atividade docente que, de forma intencional, sistematiza, seleciona e organiza as prioridades de ensino, articulando-as na problemática do contexto social (LIBÂNEO, 1990). O planejamento, como atividade racional, é materializado por meio de planos da ação didática que orientarão o trabalho docente, a exemplo dos planos de ensino e de aula.

Apresentando os resultados desta subcategoria, todos os entrevistados fizeram menção ao planejamento como uma das atividades inerentes aos docentes em um CFP. As entrevistas permitiram uma reconstituição relevante das etapas do planejamento dos cursos de formação da PRF.

Inicialmente, destaca-se que sete docentes explicaram como aconteceu o planejamento dos componentes curriculares que estavam à frente (Docentes 4, 6, 8, 11, 12, 13 e 14). De uma forma sintética, os entrevistados disseram que a convocação para dar aula no CFP foi o ponto de partida que desencadeou todo o processo de planejamento docente. Esse processo impulsionou as demais etapas, como a definição dos conteúdos das aulas e os meios de operacionalizá-las.

Então, geralmente, ou a gente constrói esse plano de disciplina do início, antes do CFP acontecer [...] e inicia daí, um plano de disciplina, reunião com todos os instrutores, baliza como vão ser explorados os temas em cada aula, constrói a questão das avaliações, gera recurso pra adequar com esse plano, porque a gente sabe que a cada ano você tem que fazer toda uma movimentação, fazer uma nova disciplina de armamento, munição, equipamento. (Docente 13).

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

Foi feita uma mesa redonda dos instrutores onde foi selecionado um instrutor chefe, que seria o representante dos instrutores junto às coordenações pedagógica e administrativa. Um [de nós] foi selecionado e nesse debate nós ajustamos o que seria ministrado no conteúdo disciplinar e a focar dentro do projeto pedagógico. (Docente 14).

O planejamento do CFP, efetivado na seleção de conteúdos e métodos, resultou na elaboração de dois documentos essenciais: o plano de disciplina e o plano de aula. A menção a um dos dois documentos foi feita por oito dos entrevistados (Docentes 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10 e 11); a maior parte destas falas reconheceram a importância desses documentos para a orientação do trabalho docente:

O planejamento começa com reunião, a gente começa a ver o que você tem de material pra trabalhar, a gente faz um plano de disciplina de tudo aquilo que você vai poder trabalhar com aluno, o que você vai ter

que mostrar, o que ele vai ter que saber, e a partir daí a gente faz um plano de aula, que aquilo que é mais específico pra gente ministrar cada aula que você vai dar durante o CFP. (Docente 6).

Corroborando à opinião do Docente 6, Libâneo (1990) explica que o plano de aula corresponde ao documento sequencial e orientativo do trabalho docente, o que pressupõe flexibilidade em sua execução. Essa flexibilidade do plano de aula foi reivindicada por um dos entrevistados como essencial para a dinamicidade das aulas.

[...] geralmente a gente fazia o nosso plano de aulas, pra seguir, assim, minuciosamente. Só que geralmente, aqueles slides... Nem todos aqueles slides iam prali [sic] [...] A gente com o plano de aula, na realidade, você dá aula sem precisar de slide. (Docente 2).

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

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

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

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

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

Em uma análise sistemática das falas, apesar da diversidade de discursos, houve docentes que estabeleceram como objetivos a transformação de valores e a formação de policiais críticos, alinhados com as bases conceituais do projeto político-curricular do CFP. Assim, o planejamento do CFP alinhou-se às diretrizes para o ensino formativo propostas pela Matriz Curricular Nacional – MCN (BRASIL, 2014).

O planejamento do CFP da PRF caracterizou-se como uma etapa do processo de ensino que respondeu pela definição dos objetivos de aprendizagem por meio de uma atividade desenvolvida coletivamente pelos docentes envolvidos a partir de diagnósticos situacionais.

A AULA DO CFP

A aula é caracterizada como a unidade básica do ensino, porque nela se vislumbra todo o esforço didático do planejamento docente (LIBÂNEO, 1990). Assim, a estruturação da aula tem implicações para o sucesso ou o fracasso docente em alcançar os objetivos do planejamento (LIBÂNEO, 1990).

Dentro dessa temática, do total de entrevistados, sete descreveram ou exemplificaram como suas aulas eram executadas (Docentes 2, 4, 6, 7, 8, 10 e 14). Os Docentes 4 e 7 enfatizaram a necessidade de um bom planejamento de aula em um curso de formação, por envolver movimentação de materiais e escolha de espaços adequados. As demais falas permitiram definir a estruturação básica de uma aula do curso de formação.

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

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

A estruturação das aulas de formação, como mencionado pelo entrevistado 14, explorando diversos espaços para se adequar à heterogeneidade da atividade policial, é referenciada como uma boa prática de ensino formativo pela MCN (BRASIL, 2014).

Avançando na análise, constatou-se nas falas dos Docentes 6, 7, 8, 10 e 14 um cuidado com a progressão didática dos conhecimentos a serem trabalhados, partindo-se dos conhecimentos elementares aos mais complexos, como se constata na fala de um desses docentes:

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

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

A elaboração e a execução de uma aula do curso de formação da PRF se mostrou uma atividade complexa que demandou trabalho em equipe dos docentes envolvidos:

Como eu aprimorei [as aulas]? Eu acho que foi na interação dos instrutores. A interação entre os instrutores é muito importante. Na verdade, a gente tem um grupo de Whatsapp que funciona o ano inteiro, e cada um vai postando ali o que durante o ano inteiro ele viu de coisas reais no dia a dia dele. [...] Então são trazidas fotos novas, acidentes novos, esse é um dos aprimoramentos. (Docente 7).

A fala do Docente 7 reafirma que o processo de estruturação das aulas foi exercido de forma simétrica entre os docentes, rendendo bons resultados por reunir ideias e experiências de todos os envolvidos em prol do aperfeiçoamento das aulas. O trabalho foi realizado no formato de cocriação, sem necessidade de instituição de liderança formal.

Um outro ponto relevante nas aulas ministradas pelos docentes foi a abordagem de competências policiais desvinculadas da clássica repressão penal, como explicado a seguir:

[sobre o que o docente almeja para o aluno após o CFP] É ter um trânsito melhor, é fiscalizar melhor, é, por exemplo, é chegar e chegar num contexto de falar assim: “eu não estou aqui pra multar”, você não tá pra multar, você tá pra fiscalizar, porque cada um que você fiscaliza você deixa o trânsito melhor, você traz atos de cidadania. [...] Então isso faz com que nós temos oportunidade de mudar comportamentos, mudar vidas, isso talvez seja mais grato pra mim. É mudar comportamentos, mudar visões, mudar uma visão. (Docente 11).

É bastante salutar notar que alguns docentes, a exemplo do Docente 11, romperam a tradição bacharelista dos cursos de formação policial (MUNIZ, 2011), evoluindo para uma formação transformadora e com vistas a alcançar a autonomia do aprendiz (FREIRE, 1996).

Em suma, a estruturação básica das aulas do CFP seguiu um roteiro básico de alternância entre momentos teóricos e práticos, com especial cuidado quanto à progressão dos momentos de aula, sendo esses dados indicativos de formação pautada pela didática e para os aspectos práticos da realidade da profissão. As aulas não se limitaram a transmitir técnicas, mas incluíram competências comportamentais esperadas da profissão policial em contextos democráticos (BRASIL, 2014).

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DIDÁTICOS

O professor exerce o papel, por excelência, de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Uma das ferramentas que o docente tem à sua disposição são os materiais e equipamentos didáticos, também denominados recursos educacionais, conceituados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (BRASIL, 2007, p. 21).

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

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

O paradoxo sobre o uso da apostila não é algo incomum e se insere no papel docente de mediador do processo de aprendizagem, cabendo-lhe a análise e a escolha dos recursos didáticos que se adequam aos objetivos de aprendizagem (LIBÂNEO, 1990). O cuidado em não seguir um material desatualizado e a flexibilidade em alterar o planejamento podem ser apontados como positivos do fazer docente do CFP.

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

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

Entretanto, houve também reclamações quanto à escassez de recursos educacionais necessários para as aulas (Docentes 3, 7, 12 e 13). A fim de evitar prejuízos à aprendizagem, alguns entrevistados disseram que precisaram improvisar meios substitutos ou até pagaram do próprio bolso a compra de materiais didáticos.

Nós que fomos atrás de manequins – tanto é que até hoje os manequins que existe [sic] na academia foram nós que conseguimos. Alguns ganhamos, outros compramos, o próprio grupo de instrutores é... Cotizou lá um valor “x” pra gente tá comprando esses manequins, pra gente simular a cena de acidentes, com vítima, com morto, nós não tínhamos esses manequins. (Docente 3).

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

Um dado importante foram os locais onde as aulas aconteceram, os quais podem se constituir em um recurso educacional quando são elementos que contribuem para a aprendizagem. Além da sala de aula habitual, os docentes informaram que realizaram aulas nas áreas externas da UNIPRF (Docentes 1, 3, 11, 13 e 14), no estande de tiro (Docentes 6, 10 e 12), no laboratório de informática (Docentes 3 e 8), no dojô/tatame (Docentes 9 e 14) e na pista de condução veicular (Docente 4). Ressalta-se que uma das funções do recurso educacional é possibilitar a aproximação do aluno com a realidade, permitindo a concretização dos conteúdos de aprendizagem (PILLETI, 2004).

Pode-se afirmar que os materiais e os equipamentos utilizados no CFP apontaram para um ensino focado na prática profissional, comprovado pelo uso intenso de equipamentos utilizados da própria atividade nas ações de ensino. Da mesma forma, os espaços utilizados (estande de tiro, pista de corrida, áreas externas, etc.) foram indicativos do esforço docente em promover aulas menos expositivas e mais voltadas para o ensino das práticas necessárias à atividade, a despeito de menções à escassez de recursos didáticos de alguns docentes.

A AVALIAÇÃO NO CFP

A avaliação é um componente do processo de ensino que coleta, qualifica e aprecia os resultados ao longo desse processo, com vistas a orientar as decisões didáticas posteriores (LIBÂNEO, 1990).

Ainda quanto ao tema avaliação, Pilletti (2004) traz algumas considerações importantes. A primeira delas é que a avaliação tem um papel ferramental no processo de aprendizagem, ou seja, é um meio, e não um fim em si mesmo. Outra contribuição importante trazida pelo autor é que a avaliação é um processo e, portanto, deve acontecer ao longo de toda a ação educativa.

Tendo em vista a necessidade de uma intervenção de ensino correta, muitos professores lançam mão de estratégias para conhecerem melhor seus alunos do ponto de vista dos conhecimentos que já trazem consigo. Essa abordagem avaliativa é denominada diagnóstica (PILLETI, 2004) e foi identificada na fala de cinco entrevistados (Docentes 1, 5, 6, 12 e 14). A avaliação diagnóstica no CFP cumpriu a importante função de desvelar o conhecimento prévio que os alunos traziam, auxiliando nas ações docentes.

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

A MCN (BRASIL, 2014) recomenda como diretriz de um bom ensino formativo policial aquele que parte dos conhecimentos prévios dos alunos em sua abordagem, como visto na fala do Docente 14.

Houve também entre os entrevistados relatos sobre a realização de avaliação formativa. Segundo Pilletti (2004), a avaliação formativa permite ao docente correções durante o processo de ensino, focando-se em ações mais efetivas de aprendizagem, como descrito na fala do entrevistado 1:

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

Ao final do processo de ensino, existe uma terceira modalidade avaliativa denominada avaliação somativa, cuja característica é classificar os alunos segundo níveis de aproveitamento (PILLETI, 2004). De acordo com a entrevistada 2, essa modalidade foi utilizada em uma avaliação sobre práticas aprendidas, possibilitando uma verificação de aprendizagem contextualizada à realidade da atividade:

Eles teriam que colocar ali tudo o que nós ensinamos. Eles foram pra um determinado lugar que tinha uma pista, né? E eles faziam a abordagem a um veículo com infratores dentro, com alguma coisa ilícita colocada no veículo. Eles abordavam. Aí nós olhávamos como eles abordavam, a educação da abordagem, como eles buscavam... Tiravam o usuário daquilo, como eles chegavam até o usuário, como eles faziam o veículo... Como eles olhavam no veículo, o que eles olhavam. (Docente 2).

Entretanto, a avaliação somativa necessária para aprovação no CFP foi vista de forma negativa pelo Docente 13 em virtude de desvirtuar o interesse dos alunos das aulas e conduzi-los ao foco nos conteúdos cobrados na prova final eliminatória:

Então a preocupação do aluno, às vezes, não era só aprender para ser um policial rodoviário federal e sim a passar na prova [...] o exame de provas em fases, ela passou ter uma importância muito maior que o aprendizado. (Docente 13).

A MCN (BRASIL, 2014) concebeu a avaliação na formação policial como um processo contínuo e que vai além dos critérios de seleção ou aprovação, tendo como força-motriz a reconstrução permanente do que se aprendeu para possibilitar a aplicação em novos contextos e novas situações. Constatou-se, a partir das entrevistas, que o curso de formação da PRF realizou avaliações típicas de um concurso (somativas) que conviveram com outros esquemas avaliativos, de caráter processual ou diagnóstico, focados em verificar a aprendizagem dos alunos em situações reais da atividade, em boa sintonia com o preconizado pela MCN.

RELAÇÃO DISCENTE-DOCENTE

Conforme leciona Libâneo (1990), o ensino é um processo bilateral no qual atuam, pelo menos, dois sujeitos: professor e aluno. De 14 entrevistados, 11 teceram comentários sobre sua relação com os alunos.

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

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

Considerando que a formação funciona como instrumento que atua para ratificar o modelo de policiamento da própria instituição (PONCIONI, 2007), pode-se afirmar que as relações humanas do modelo de cargo único da PRF reproduziram o modelo horizontal existente nas relações entre docentes-discentes, evidenciado no fato de muitos já tratarem os alunos como futuros colegas. Essa horizontalidade é sugestiva de que isso também aconteça entre os atores envolvidos no exercício da atividade PRF.

A despeito da boa relação entre discente-docente, houve, pelo menos, um entrevistado reticente quanto a essa aproximação com os alunos, devido às relações de ensino estarem inseridas no contexto de um concurso público:

[...] essa intimidade, ela se torna, assim, ao mesmo tempo é salutar em algum ponto, mas eu acho... Para o ensino que a PRF quer hoje, ela tem que ser um pouco assim, ela tem que ser um pouco mensurada, porque em algum momento pode atrapalhar, principalmente com essas relações aí de proximidade, porque você tá num processo de avaliação. (Docente 11).

Essa fala divergente não desnatura a constatação geral de relações mais estreitas entre docentes-discentes no CFP da PRF. Essa horizontalidade também se manifestou no respeito aos saberes dos alunos e foi mencionada por, pelo menos, seis docentes (2, 3, 6, 9, 10 e 14). Para o Docente 14, a relação horizontal com os alunos promoveu uma aprendizagem mútua: “costumo falar que o instrutor é quem mais aprende

em sala de aula, que ele recebe conhecimento de todos os instrumentos, há uma troca de conhecimento em sala de aula” (Docente 14).

Essa fala vai ao encontro das lições de Freire (1996), para quem os saberes dos alunos devem ser respeitados pelos docentes em sua prática educativa, exigindo humildade e reconhecimento de que somos seres inacabados. Por vez, as relações proximais entre docentes e alunos manifestaram gestos de empatia inesperados em um curso de formação policial:

Tanto que nós tivemos alunos de sala de aula que choraram em nossas aulas. Nós tiramos de sala de aula, fomos conversar depois com eles, principalmente [omitido] e [omitido], que são psicólogos, e eles relataram problemas familiares, sabe? Que eles... Como eles mesmo disseram, nunca tinham relatado isso pra ninguém. Então, são alunos que nós temos certeza que nós conseguimos chegar até aquele aluno com as nossas aulas. (Docente 2).

Mas nem só de flores se caracterizou o relacionamento entre alunos e docentes. Um dos docentes sugeriu que o aluno em formação “encena” um papel e que se revelará, de forma autêntica, somente quando efetivado no cargo:

O que eu percebi que em 2016 em relação a 2014 que em sala de aula havia muita representação, o aluno pegar a cartilha e colocar debaixo do braço, eu vou “rezar” a cartilha aí depois é outra coisa. É aquele detalhe assim, pra passar... Eu vou estudar pra passar. Então ele jogou com as regras ali. (Docente 3).

Apesar dessa crítica trazida pelo Docente 3, o relacionamento docente no CFP surpreendeu pelo nível de proximidade e horizontalidade com os seus alunos, contrastando com modelos de outras forças policiais, fundamentados na rígida hierarquia, os quais findam por conduzir a processos de exclusão e negação da autonomia (LIMA, 2007).

Analisando todos os resultados apresentados nas cinco subcategorias temáticas, é defensável afirmar que o processo de ensino formativo da PRF é resultado de um trabalho profissional e fortemente influenciado pela estruturação da carreira em cargo único. Assim, a simetria do processo de planejamento, a estruturação pedagógica das aulas, as avaliações focadas na transformação dos alunos, o uso intenso de materiais didáticos da atividade e a horizontalidade nas relações docente-discente verificadas no CFP da instituição não são elementos ocasionais desse processo.

A identificação do cargo único como um dos responsáveis pelos bons resultados da Polícia Rodoviária Federal foi reconhecida por Darós (2019), pois segundo esse autor, o referido modelo prima pelo tecnicismo e meritocracia:

A mencionada PRF possui o escalonamento dos cargos, que se inicia na base e, por intermédio de promoções por tempo de serviço e mérito, vai ascendendo em escala vertical de níveis. Somente chega ao último degrau técnico quem possui somatório de experiência funcional e mérito acadêmico, transformando esse órgão policial no mais eficiente de todos relativos à apreensão de drogas e ao controle do tráfego rodoviário nacional. (DARÓS, 2019, *on-line*).

Reconhecendo-se que o ensino formativo reproduz e ratifica o modelo da instituição que o abriga (PONCIONI, 2005), a partir da amostragem dos dados coletados, evidencia-se que o processo de ensino

formativo da PRF é fruto de uma organização administrativa alicerçada no cargo único, evidenciado na opção por proporcionar espaços de participação docente baseados em suas competências e especialidades, possibilitando um processo de ensino alinhado às diretrizes didático-pedagógicas esperadas da formação policial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial, pode-se caracterizar o processo de ensino formativo da Polícia Rodoviária Federal como profissional e fortemente influenciado pelo cargo único adotado pela instituição.

O profissionalismo foi confirmado pela adoção de práticas docentes alinhadas tanto à literatura especializada ao ensino (LIBÂNEO, 1990; PILLETI, 2004) como às concernentes à formação policial técnica e cidadã preconizada na MCN (BRASIL, 2014). O planejamento firmou-se como uma fase importante no processo de ensino formativo da instituição, sendo realizado de forma coletiva e coparticipativa. A estruturação das aulas foi executada alternando momentos teóricos e práticos da profissão. Houve preocupação na utilização de materiais e equipamentos didáticos contextualizados à atividade policial. A avaliação não se resumiu meramente aos aspectos quantitativos (somativa), mas contemplou modalidades avaliativas qualitativas realizadas ao longo do curso. As relações docente-discente surpreenderam pela proximidade e horizontalidade.

A influência do modelo de cargo único da PRF foi perceptível na dinâmica do ensino de formação da instituição, permitindo a adoção de um planejamento de ensino não-verticalizado, simétrico e participativo, possibilitando relações horizontais entre docentes e discentes. A estruturação da PRF em cargo único, em suma, atuou a favor de um modelo formativo mais próximo da realidade da atividade e, de certa forma, mais consentâneo ao modelo de formação policial cidadã proposta pela MCN (BRASIL, 2014).

Por outro lado, o modelo de ensino formativo da PRF, marcadamente horizontalizado, contrastou com modelos tradicionais identificados em cursos de formações de outras forças policiais, cuja marca são as relações verticalizadas entre docentes e discentes, a adoção do ensino bacharelista e a ratificação, no conteúdo formativo, do modelo de policiamento repressivo e de combate ao crime (MUNIZ, 2001; PONCIONI, 2005; BASILIO, 2010).

De todo o exposto e em caráter propositivo, advoga-se a possibilidade de o processo de ensino da PRF contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de formação de forças de segurança pública civis organizadas em cargo único, a exemplo das guardas municipais – em virtude da similaridade da organização de carreira – ressaltando-se, entretanto, a necessidade de mais pesquisas sobre esse modelo ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Coleção Persona. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASILIO, M. P. O desafio da formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro: entre o modelo reativo e o contingencial. **Administración y Desarrollo**, v. 38, n. 52, p. 71-96, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731155>. Acesso em: 13 set. 2019.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEM, A. S. do; SANTOS, S. da S. Entre a tradição e a inovação: A Matriz Curricular Nacional e a formação policial em Alagoas. **Dilemas**, v. 9, n. 3, p. 481-504, set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7740>. Acesso em: 28 out. 2018.

BITTNER, E. **Aspectos do trabalho policial**. (Série Polícia e Sociedade, n. 8). Org.: Nancy Cardia. Trad.: Ana Luísa Amêndola Pinheiro. São Paulo: Edusp, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública**. Coord.: Andrea da Silveira Passos *et al.* Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. Disponível em: <https://www.bibliotecadeseguranca.com.br/wp-content/uploads/2021/01/matriz-curricular-nacional-para-acoes-formativas-dos-profissionais-de-area-de-seguranca-publica.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação [...] da Carreira de Policial Rodoviário Federal de que trata a Lei Nº 9.654, de 2 de junho de 1998 [...]. Brasília/DF: Poder Executivo, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

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

BRUNETTA, A. A. Formação e ensino na Polícia Militar: concepções e subordinações políticas; filiações e adesões pedagógicas. **Aurora**, Marília, v. 8, 2015. Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/aurora/article/view/4712>. Acesso em: 13 set. 2018.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&rm=iso. Acesso em: 15 maio 2020.

DARÓS, R. A. Uma polícia para o Século XXI: a Carreira Única e o Ciclo Completo da Ação Policial. **Consultor Jurídico**, Opinião, 13 out. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-out-13/roberto-daros-carreira-unica-ciclo-completo-acao-policial>. Acesso em: 27 fev. 2021.

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

DPRF – DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. MINISTÉRIO DA SEGURANÇA PÚBLICA. **Polícia Rodoviária Federal, 90 anos de estrada: 1928-2018**. Brasília: DPRF, 2018.

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

DPRF – DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. Edital Nº 1, de 11 de junho de 2013. **Diário Oficial da União**, Seção 3, n. 111, p. 95, Brasília, 12 jun. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/06/2013&jornal=3&pagina=95&totalArquivos=268>. Acesso em: 18 set. 2019.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro da Segurança Pública 2021**. Coord.: Samira Bueno; Renato Sérgio de Lima. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil**. Sup. Geral: Renato Sérgio de Lima. São Paulo: FBSP; Senasp, jul. 2013. Disponível em: http://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/mapeamento-de-modelos-de-ensino-policial-e-de-seguranca-publica-no-brasil/. Acesso em: 20 nov. 2018.

FERNANDES, A. Vitimização Policial: análise das mortes violentas sofridas por integrantes da Polícia Militar do Estado de São Paulo (2013-2014). **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 192-219, ago./set. 2016. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/702/245>. Acesso em: 30 maio 2019.

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

FRANÇA, F. G.; GOMES, J. L. de F. “Se não aguentar, corra!”: Um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 9, n. 2, 142-159, ago./set. 2015. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/506/213>. Acesso em: 27 out. 2018.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, R. K. de. Direitos Civis, Estado de Direito e “Cultura Policial”: a formação policial em questão. **Preleção**, ano 1, n. 1, p. 67-87, abr. 2007. Disponível em: https://pm.es.gov.br/Media/PMES/Revista%20Prele%C3%A7%C3%A3o/Revista_Prelecao_Edicao_01-1.pdf#page=68. Acesso em: 13 set. 2019.

LIMA, R. S.; SINHORETO, J.; BUENO, S. A gestão da vida e da segurança pública no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, jan./abr. 2015.

MIRANDA, A. P. M. de. Dilemas da formação policial: treinamento, profissionalização e mediação. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 67-76, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6107>. Acesso em: 30 de ago. 2019.

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

MUNIZ, J. A Crise de identidade das Polícias Militares: Dilemas e Paradoxos da Formação. **Security and Defense Studies Review**, v. 1, p. 177-198, 2001.

PILLETI, C. **Didática Geral**. Campinas: Ática, 2004.

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

PONCIONI, P. 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, p. 585-610, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922005000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2018.

SCHABBACH, L. M. "Com a lei debaixo do braço": Direitos humanos, formação e trabalho policial. **Dilemas**, v. 8, n. 1, p. 157-188, jan./fev./mar. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7277>. Acesso em: 26 nov. 2018.

SEVERO, J. L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2021.

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

SILVA, W.; VILARINHO, T. F. Os impactos causados na matriz curricular do CFP com o reconhecimento da Pós-graduação em Polícia e Segurança Pública. **REBESP**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revista.ssp.go.gov.br/index.php/rebsp/article/view/331>. Acesso em: 15 nov. 2018

