

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCO ANTÔNIO PALHANO

A IDEIA DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA POLÍCIA
RODOVIÁRIA FEDERAL

CURITIBA

2023

MARCO ANTÔNIO PALHANO

A IDEIA DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA POLÍCIA
RODOVIÁRIA FEDERAL

Dissertação apresentada à linha de pesquisa
Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento
Humano, do Programa de Pós-Graduação
em Educação do Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Araci Asinelli-Luz

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Palhano, Marco Antônio.

A ideia de competência na formação profissional da Polícia Rodoviária Federal / Marco Antônio Palhano – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Araci Asinelli-Luz

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Polícia Rodoviária Federal. 3. Policiais – Formação. 4. Policiais – Treinamento. I. Asinelli-Luz, Araci. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MARCO ANTONIO PALHANO** intitulada: **A IDEIA DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL**, sob orientação da Profa. Dra. ARACI ASINELLI DA LUZ, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica
20/04/2023 11:08:42.0
ARACI ASINELLI DA LUZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/04/2023 11:24:05.0
RODRIGO KRAEMER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA POLÍCIA
RODOVIÁRIA FEDERAL)

Assinatura Eletrônica
05/05/2023 09:38:43.0
NÍLSON JOSÉ MACHADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
25/04/2023 20:38:34.0
CELSO ROGERIO KLAMMER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE CESUMAR)

Assinatura Eletrônica
20/04/2023 12:44:33.0
LUCIANO BLASIU
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA)

Dedicatória

Um trabalho acadêmico é fruto inegável de esforços que não se limitam aos do autor. São as participações de amigos, familiares, colegas de turma, de trabalho, de rua, do dia a dia. Enfim, de todos os que estão inseridos na realidade social que permeia aquilo que ali se produz, todos os que de alguma forma contribuem, atravessam, ultrapassam e atribuem sentido ao que se faz.

Escrever academicamente sobre educação no cenário do Brasil do século XXI é para mim privilégio e desafio. E por ser e estar neste ambiente tão singular é que trago às palavras o contentamento da realização de um trabalho que, longe dos ideais iniciais de qualquer pretendente a pesquisador, realizou-se na medida das possibilidades.

Aos amigos, todos eles, começando pelos confrades da Esquadriha, e continuando com menções honrosas, em especial a Nivaldo Minervi, Douglas Henrique, Fabiano Moreno, Adolfo Hickmann, Girlane Hickmann, Fernando Cáceres, Aderlan Silverio e tantos outros que a não menção em letras é perdoada pela feliz abundância.

Aos familiares, partindo da minha companheira Luhanna Salata, parceira das horas boas e incríveis; à minha mãe Maria Madalena, ao meu pai Gabriel, aos meus irmãos Laure, Nicolas e Nathália. Vocês são sustentáculo.

À minha orientadora, professora doutora Araci Asinelli-Luz. Luz, e é isso. Ilumina, aclara, esclarece.

A todos os servidores públicos do Brasil que fazem da causa republicana uma prioridade.

A todos os profissionais da Educação, que tornam vida o trabalho feito com suor e lágrimas.

À República Federativa do Brasil, jovem senhora, que claudica de quando em vez nos passos da civilização inexorável. Que seja merecedora de tanto amor dos seus filhos que não fogem à luta.

Agradecimentos

Aos servidores da Universidade Federal do Paraná, inclusive contratados, terceirizados e estagiários.

Aos servidores da Polícia Rodoviária Federal, inclusive contratados, terceirizados e estagiários.

Aos professores que participaram de todas as etapas deste mestrado.

Aos que já partiram deste plano e que, em vida carnal, contribuíram para o multiverso da educação.

Epígrafe

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.

Luís Vaz de Camões

RESUMO

O propósito deste estudo de caso é analisar a ideia de competência presente na formação profissional da Polícia Rodoviária Federal. Para tanto, foram consultados seis policiais docentes em exercício a mais de quatro anos na UniPRF. É uma investigação exploratória e qualitativa que utilizou entrevistas estruturadas como instrumento de constituição dos dados de campo. Além disto, foram elaboradas análises de conteúdo e revisão integrativa da literatura para fundamentação teórica, tendo como objetos livros, artigos, legislação e diretrizes de formação dos policiais rodoviários federais pela instituição. Os dados de campo foram analisados por meio da técnica de núcleos de significação, tendo em vista a aglutinação das respostas em zonas de significação, de maneira a evidenciar a convergência dos possíveis significados para o termo <competência> na literatura, na legislação e na fala dos participantes da pesquisa. Os resultados apontam para uma congruência entre as noções dos participantes acerca do ensino por competências, em torno da percepção de Tardif, como uma capacidade para a resolução de problemas. Além deste, foi constatada uma constelação, no sentido atribuído por Adorno e Benjamin, de significados para a competência policial nos contextos da legislação, da literatura e das diretrizes para formação na Polícia Rodoviária Federal. Foi notada também uma evolução do uso do ensino por competências na corporação desde a década de 1990, por questão de ofício, acompanhando as mudanças na legislação, que vão de uma perspectiva específica, de execução do trabalho de policiamento, para uma zona de significação ampliada, voltada para competências relacionais, associadas à promoção da segurança nas vias públicas. Outrossim observa-se que, nos documentos mais atuais, assim como na fala dos policiais docentes mais jovens, há uma ênfase na competência policial definida pelo enfrentamento à criminalidade. A pesquisa contribui para um melhor entendimento da trajetória e das consequências do ensino por competências no contexto da formação dos policiais rodoviários federais.

Palavras-chave: Educação baseada em competências. Formação policial. Núcleos de significação.

ABSTRACT

The purpose of this case study is to analyze the idea of competence in the Brazilian Federal Highway Police initial training program. For this purpose, six teaching police officers who had been working at UniPRF for more than four years were consulted. It is an exploratory and qualitative investigation that used structured interviews as an instrument for the constitution of field data. In addition, content analyzes and an integrative literature review were carried out for theoretical foundation, having as objects books, articles, legislation and guidelines for training federal highway police officers by the institution. Field data were analyzed using the technique of meaning nuclei, with a view to agglutinating responses into zones of meaning, in order to highlight the convergence of possible meanings for the term <competence> in literature, legislation and speech of the research participants. The results point to a congruence between the notions of the participants, about teaching by competences, around Tardif's perception, as a capacity for solving problems. In addition to this, a constellation was found, in the sense attributed by Adorno and Benjamin, of meanings for police competence in the contexts of legislation, literature and guidelines for training in the Federal Highway Police. It was also noted an evolution in the use of teaching by competences in the corporation since the 1990s, as an act of office, following the changes in legislation, which range from a specific perspective of carrying out policing work to a zone of expanded significance, focused on relational skills, associated with promoting safety on public roads. Furthermore, it is observed that, in the most current documents, as well as in the speech of the younger teaching police officers, there is an emphasis on police competence defined by fighting crime. The research contributes to a better understanding of the trajectory and consequences of competence-based teaching in the context of training federal highway police officers.

Keywords: Competency-based education. Police training. Meaning nuclei.

RESUMEN

El propósito de este estudio de caso es analizar la idea de competencia presente en la formación profesional de la Policía Federal de Carreteras. Para ello, fueron consultados seis policías docentes en ejercicio hace más de cuatro años en la UniPRF. Es una investigación exploratoria y cualitativa que utilizó entrevistas estructuradas como instrumento de constitución de los datos de campo. Además de esto, fueron elaborados análisis de contenido y revisión integrativa de la literatura para fundamentación teórica, teniendo como objetos libros, artículos, legislación y directrices de formación de los policías federales de carreteras por la institución. Los datos de campo fueron analizados por medio de la técnica de núcleos de significación, con vistas a la aglutinación de las respuestas en zonas de significación, de manera a evidenciar la convergencia de los posibles significados para el término en la literatura, en la legislación y el discurso de los participantes de la investigación. Los resultados apuntan a una congruencia entre las nociones de los participantes acerca de la enseñanza por competencias, en torno a la percepción de Tardif, como una capacidad para la resolución de problemas. Además de esto, se constató una constelación, en el sentido atribuido por Adorno y Benjamin, de significados para la competencia policial en los contextos de la legislación, de la literatura y de las directrices para formación en la Policía Federal de Carreteras. Se observó también una evolución del uso de la enseñanza por competencias en la corporación desde la década de 1990, por cuestión de oficio, acompañando los cambios en la legislación, que van desde una perspectiva específica, de ejecución del trabajo de policía, para una zona de significación ampliada, orientada hacia competencias relacionales, asociadas a la promoción de la seguridad en las vías públicas. Asimismo se observa que, en los documentos más actuales, así como en el habla de los policías docentes más jóvenes, hay un énfasis en la competencia policial definida por el enfrentamiento a la criminalidad. La investigación contribuye a un mejor entendimiento de la trayectoria y de las consecuencias de la enseñanza por competencias en el contexto de la formación de los policías federales de carreteras.

Palabras clave: Educación basada en competencias. Formación policial. Núcleos de significación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALP – Aspectos Legais dos Procedimentos Policiais
AMT – Armamento, Munição e Tiro
APS – Atendimento em Primeiros Socorros
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP – Curso de Formação Policial
CVP – Condução Veicular Policial
DG – Direção-Geral
EDA – Enfrentamento ao Tráfico de Drogas, Armas e Munições
EFV – Enfrentamento às Fraudes Veiculares
FENAPEF – Federação Nacional dos Policiais Federais
PDP – Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PNDP – Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PRF – Polícia Rodoviária Federal
Q.E.D. - *Quod erat demonstrandum* ou “Como se queria demonstrar”
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDP – Técnicas de Defesa Policial
UDF – Uso Diferenciado da Força
UniPRF – Universidade da Polícia Rodoviária Federal
WoS – *Web of Science*

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2	OBJETIVO GERAL.....	15
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
1.4	JUSTIFICATIVA.....	16
1.4.1	Na perspectiva pessoal	16
1.4.2	Na perspectiva social.....	17
1.4.3	Na perspectiva acadêmica	19
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
2.1	REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA.....	26
2.1.1	O mundo do trabalho e a noção de competência	27
2.1.2	A ideia de profissionalismo	32
2.2	ENSINO POR COMPETÊNCIAS.....	32
2.2.1	Competência e o trabalho policial.....	33
2.2.2	Educação e formação profissional.....	38
2.2.3	O público e o privado no contexto da mundialização.....	40
2.3	IDENTIFICAÇÃO DAS FONTES	42
2.3.1	Consulta à base CORE	43
2.3.2	Consulta à base <i>Web of Science</i>	44
2.4	ANÁLISE DAS FONTES PRIMÁRIAS	46
2.4.1	Análise categorial	47
2.4.2	Inferências	56
2.4.3	Interpretação	61
2.5	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	62
2.5.1	Legislação	62
2.5.2	Documentos formativos da PRF	64
3	ESTUDO DO CASO – POLICIAL PROFESSOR.....	68
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	68
3.1.1	Perfil dos participantes	69
3.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	72
3.3.1	Constructo	73
4	DESCRIÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS	77
4.1	SÍNTESE DAS RESPOSTAS EM PRÉ-INDICADORES	77

4.1.1	Agrupamento em indicadores.....	90
4.2	ARTICULAÇÃO EM NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	94
4.3	ANÁLISES INTRANÚCLEOS E INTERNÚCLEOS.....	95
4.3.1	Núcleo 1 – A ideia de competência diz respeito à mobilização de conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas. Competência profissional é esta mobilização direcionada à atividade específica.....	95
4.3.2	Núcleo 2 – A formação policial baseada em competências considera as características pessoais do aluno e propõe situações práticas de aprendizagem que exigem recursos de infraestrutura para que sejam efetivas.....	96
4.3.3	Núcleo 3 – A multiplicidade e a complexidade das atividades inerentes à atividade policial dificultam as fases de planejamento e avaliação no processo educacional.....	98
4.3.4	Núcleo 4 – A formação policial considera que a aprendizagem buscada pela ação educacional tem impacto na vida pessoal do aluno, mesmo fora do horário de trabalho.....	98
4.3.5	Núcleo 5 – São competências específicas mais almejadas pelos policiais docentes o enfrentamento à criminalidade, a proatividade e a condução veicular com vistas à promoção da segurança nas rodovias.....	99
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	101
5.1	ANÁLISE COMPARATIVA DO USO DO TERMO <COMPETÊNCIA>.....	101
5.2	COMPETÊNCIAS POLICIAIS DOCENTES.....	105
5.3	FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS NA PRF.....	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
6.1	LIMITES E PERSPECTIVAS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICE.....	120
	ANEXO.....	121

1. INTRODUÇÃO

Os sentidos de competência são percebidos através de muitos significados, que podem ser aplicados tanto à educação quanto ao trabalho. Tais aplicações têm orientado abordagens como o ensino baseado em competências, o desenvolvimento de competências, ou a gestão por competências, como pode ser verificado nas pesquisas desenvolvidas por Zabala e Arnau (2014); Le Boterf (2003); Perrenoud *et al.* (2002). Diversas noções de competência estão em utilização no âmbito da formação e aprimoramento profissional de policiais rodoviários federais brasileiros, que ocorre na Universidade da Polícia Rodoviária Federal (UniPRF), com sede em Florianópolis-SC. Neste contexto, conjectura-se a possibilidade de ampliar a compreensão sobre as habilidades e conhecimentos desenvolvidos por aqueles que seguem carreira na Polícia Rodoviária Federal (PRF)¹, cujas competências profissionais são orientadas pelo Decreto nº 1.655, de 3 de outubro de 1995 (BRASIL, 1995).

Desde a sua criação, em 1928, a PRF passou por inúmeras mudanças estruturais. A instituição é hoje responsável pelo patrulhamento ostensivo das rodovias federais, com mais de 75 mil quilômetros sob sua circunscrição, fazendo fiscalização do trânsito, atendimento a acidentes de trânsito, orientando os cidadãos e combatendo o crime em suas diversas formas (BRASIL, 2021). A PRF pode ser definida como uma polícia civil uniformizada, composta por agentes em cargo único, membros de uma carreira única. Nela não há diferenciação entre patentes, como nas instituições militares, nem em cargos, como nas polícias civis estaduais e na Polícia Federal (FENAPEF, 2017). Os policiais rodoviários federais, a partir do momento em que ingressam na corporação, geralmente passam da condição de cidadãos fiscalizados para funcionários públicos com poder de polícia. Esta transição no estilo de vida e no modo como passam a ver a realidade gera uma série de impactos na perspectiva dos policiais, nas suas famílias e na comunidade à qual pertencem.

A seleção de policiais rodoviários federais é feita por concurso público e concluída nos Cursos de Formação Policial (CFP), ministrados pela UniPRF. Esta academia corporativa é regida por policiais docentes, cujos conhecimentos técnicos

¹ A carreira de policial rodoviário federal foi instituída pela Lei nº 9.654 de 2 de junho de 1998, quando era composta por 10.098 profissionais do Ministério da Justiça (BRASIL, 1998).

especializados são, em grande medida, adquiridos e desenvolvidos no ambiente da própria instituição, bem como na prática profissional (VIEIRA, 2021). Trata-se, por isto, de um lócus privilegiado para a percepção e análise da aplicação das teorias sobre competências na formação profissional.

Em tal perspectiva, esta dissertação busca analisar as percepções de significados e sentidos² atribuídos ao termo <competência>³ por policiais docentes da UniPRF, em comparação àqueles encontrados na literatura, bem como em documentos oficiais referentes à formação profissional. O objeto da pesquisa está no entendimento sobre a percepção de policiais docentes acerca do significado de competência. Ela não foi gerada dentro do contexto da PRF. Por isto, há uma demanda de conhecimento sobre o seu contexto pregresso, a fim de compreender e posicionar essa pessoa nas interações entre a PRF e a sociedade.

A dissertação se desenvolve em seis capítulos, sendo este primeiro de natureza introdutória, com os objetivos de contextualizar o problema de pesquisa, bem como apontar e justificar seus objetivos. O segundo capítulo é dedicado à revisão integrativa da literatura que orienta a fundamentação teórica, realizada por meio de análise de obras de referência sobre o ensino por competências.

No terceiro capítulo é apresentado o delineamento da pesquisa. Nele são descritas características dos participantes, do lócus de pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados. No quarto capítulo, é descrito o estudo de caso propriamente dito, a partir da síntese dos dados empíricos, constituídos a partir da aplicação de entrevistas estruturadas a seis policiais docentes que participaram da pesquisa.

² Os usos dos termos <significado> e <sentido> são aqui referenciados a partir das noções derivadas da Psicologia, conforme a interpretação de Vigotski, elaborada por Aguiar e Ozella (2006). Nessa concepção, os signos são percebidos como objetos da consciência, de natureza social e convencional. O significado expressa o pensamento em palavra, enquanto o sentido se encontra em uma zona psicológica mais profunda, resultante da articulação subjetiva no confronto com a realidade, sem se submeter a ela. Amiúde, pode-se entender o sentido como uma relação contextual inerente à subjetividade, que permanece parcialmente oculta ao observador; ao passo que o significado expressa as relações psicológicas de forma intersubjetiva, podendo ser representado em linguagem convencional.

³ Nesta pesquisa a notação < ... > indica a **menção** de um termo sem conexão com seu significado ou sentido, ou seja, a “designação de uma palavra abstrata”, cujas ocorrências são concretas (significados). Outras implicações desta notação, que diferencia uso de menção, bem como as conexões entre pensamento e objeto (ancoragem), “intencionalidade”, designação e outras noções de filosofia da linguagem aqui utilizadas são explanadas por Hax (2015, p. 30).

No quinto capítulo os resultados são analisados, discutidos e comparados, a fim de evidenciar as convergências e discrepâncias entre os significados e as zonas de sentido constatadas nas fontes revisadas. Ao final, no sexto capítulo, são apresentadas as conclusões, limites e perspectivas para as pesquisas futuras.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

De acordo com Gil (2018, p. 6), o problema de pesquisa é uma pergunta que trata de uma controvérsia, ainda sem resposta, "... e que pode ser objeto de pesquisa." A partir desta perspectiva e do contexto da prática de ensino por competências na UniPRF; considerando os policiais docentes como participantes da pesquisa, propomos a seguinte questão: qual a percepção dos docentes da UniPRF sobre a ideia de competência?

1.2 OBJETIVO GERAL

Levando em consideração o contexto, os participantes e o problema de pesquisa, foi definido o seguinte objetivo geral para esta dissertação: analisar, a partir da percepção dos docentes participantes, da revisão de literatura e dos documentos oficiais, a ideia de competência na formação policial na Polícia Rodoviária Federal.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Revisar a literatura a respeito da aprendizagem por competências no âmbito da formação profissional;

b) Identificar a percepção dos significados do termo <competência>, presentes nos documentos oficiais que norteiam a formação profissional na PRF;

c) Comparar as percepções dos significados do termo <competência> para os docentes policiais àquelas encontradas na literatura e em documentos oficiais que norteiam a formação profissional na PRF.

1.4 JUSTIFICATIVA

Supomos como promissora, para o estado da arte em Educação, a melhoria no entendimento da formação profissional da PRF nas vidas de cada servidor e no desenvolvimento da instituição. Diante desta visão inicial, é interessante descrever brevemente o entrelaçamento das três dimensões que compõem a justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa, quais sejam: pessoal, social e acadêmica.

1.4.1 Na perspectiva pessoal

Aparentemente, acontece a muita gente um chamado do mundo para que se realize algo diferente, que traga ao ser e ao próprio meio significados não ditos e não tidos, ao longo dos anos, os quais possuem uma centelha de angústia e ansiedade. Talvez tarde uma vida para que um caminho se mostre possível. Quiçá, haja boa sorte e bons ventos que soprem as velas do esforço e oportunizem que esse processo aconteça ainda em tempo hábil.

Ao deixar a faculdade de Direito, já atuando profissionalmente no serviço público, à época na Caixa Econômica Federal, tinha o trabalho algo de *Ponos* – do grego Πόνος, ou pena, de lida diária e constante; cujos resultados vinham na satisfação de atender a tantos quantos fossem os clientes, ainda que submetido a tantas e quantas limitações ao exercício da criatividade e do caráter. Aquilo representava mais uma espera do que realização. A oportunidade de mudar de voos e de ares veio, surpreendente e reveladora, como só a vida, por meio da chance aproveitada e usufruída de atuar novamente a serviço do Brasil, dessa vez, envergando o uniforme da Polícia Rodoviária Federal.

Os quatro anos iniciais da carreira policial foram desempenhados na atividade-fim: na chamada “pista”. Ali foi possível testemunhar e experienciar os diversos mundos dentro do país: tanta gente fiscalizada, socorrida, detida, conduzida, orientada e atendida. Vieram então as primeiras experiências com a educação, em tempos de palestras em escolas e empresas. Apresentava-se uma nova janela se abrindo, um novo universo a descobrir, uma nova rodovia a conhecer. Com as

oportunidades da carreira, veio o Curso de Formação de Instrutores, em 2018, no qual, pela primeira vez tive acesso à formação de formadores.

Sob o aspecto pessoal, pode-se arriscar uma síntese dessa trajetória: da família para a escola; da escola até o teatro; do teatro ao Curso de Direito; à atuação como técnico bancário; à carreira policial; à descoberta da docência e ao querer ser educador. Uma trajetória imprevisível, que despertou curiosidade e interesse de contribuir academicamente. Pedagogia e Didática, incertezas e proposições que viriam a cada passo dado, dentro das salas de aula e nos ambientes de capacitação e de formação.

1.4.2 Na perspectiva social

Ao ampliar o campo de ação e partir para uma esfera intencionalmente social, já no contexto do desenvolvimento profissional, como policial rodoviário federal, vislumbrou-se compartilhar conhecimentos com os demais colegas de profissão. Frente a isso, em 2019, houve a primeira chance de atuar na coordenação pedagógica de um Curso de Formação Profissional. Ocorreu então o contato com professores universitários, trazidos até a Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal. O notório saber e a atuação exemplar daqueles professores evidenciou a disparidade e o contraste entre o mundo acadêmico e o universo policial. Eles revelaram um pouco das riquezas e experiências que tinham a compartilhar para nos engrandecer e conosco também aprender.

Então, a revelação: a impressão de que muito se faz com o pouco que se tem, a certeza de que muito há ainda a perseguir, a curiosidade de também tentar calçar aquelas tão belas sandálias para verificar se naquele mundo acadêmico – do qual não experimentava muito desde a saída da faculdade – havia oportunidades para procurar novas respostas àquele sentimento de angústia e ansiedade. Assim, incertos, chegamos aos estudos iniciais para a preparação que antecedeu o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação. Várias questões sobre os modos e os porquês de alguém que passara por escola, teatro, banco público, faculdade de Direito e rodovias federais ter agora uma vontade de conhecer melhor e trabalhar com a Educação.

A formação docente na PRF trabalha com o ensino por competências, inserida num contexto educacional corporativo – ainda que público – e atuando na segurança pública. A educação corporativa, ao primeiro olhar, não parece combinar muito com segurança pública, ao menos aos olhos de quem vê seres humanos encarregados da segurança e do bem-estar de outros seres humanos.

Do ponto de vista da prática policial, surgiram questionamentos, tais como os seguintes: caso seja criação de quem leva à corporação a ideia de formar para aumentar a produtividade, a fim de melhorar os resultados, como medir tal melhora para a sociedade e aferir, enfim, se houve sucesso no investimento educacional? Se o policial prende, ou autua mais pessoas, seria isto resultado de uma formação profissional melhor, ou estaria ele inserido numa sociedade pior? Se o índice de prisões reduzir, foi o ambiente social que melhorou e não houve tanto a realizar por parte da segurança pública, ou será que a formação profissional foi insuficiente?

Essas questões mostram que a educação corporativa, para além de simples definições e associações às avaliações de desempenho, tem na segurança pública um campo fértil de dúvidas e possibilidades, quando se pensa a educação do ponto de vista do desenvolvimento humano, especialmente ao se considerar o pensamento complexo e o caráter de permanente mudança nas relações sociais. A preocupação em fazer dos policiais melhores operadores do Estado, ou do governo, traz em si problemas inerentes a quaisquer relações de poder, nas quais ocorram grandes desequilíbrios entre os envolvidos e suas intenções.

O que era inicialmente um interesse em compartilhar experiências com os colegas de profissão, desenvolveu-se como conhecimento e suscitou outros anseios. Essas questões despertaram o interesse em investir mais tempo nos estudos sobre as relações e a conjuntura da formação policial, agora do ponto de vista sistematizado e acadêmico. Neste sentido, os estudos e conhecimentos, aliados à experiência de ensino da PRF, geram uma maior abrangência e compreensão para aprimorar o processo educacional e a relação ensino-aprendizagem. Por fim, tal conjunto de elementos contribui para auxiliar na formação de policiais mais competentes e oportunizar o desenvolvimento eficaz daqueles que já estão nos quadros da instituição.

1.4.3 Na perspectiva acadêmica

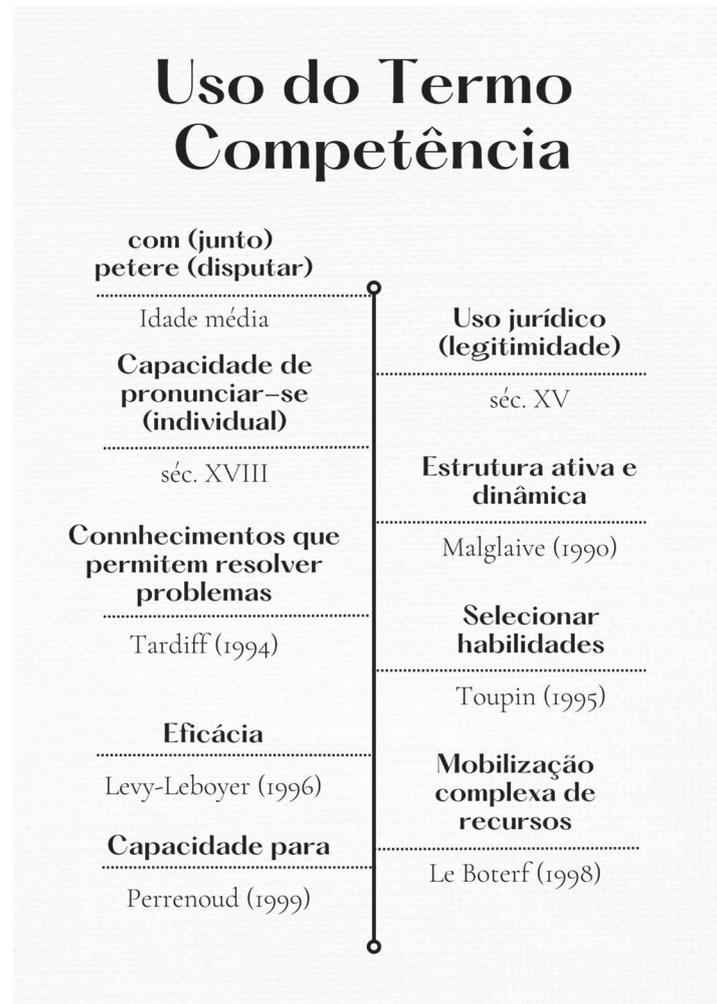
O embasamento teórico desta pesquisa leva em conta, principalmente, os estudos de Perrenoud (1999; 2002); Zarifian (2001); Perrenoud *et al.* (2002); Le Boterf (2003); Machado (2006); Rovai *et al.* (2013); Rios (2014); Zabala e Arnau (2014), assim como de outros pesquisadores envolvidos na teoria da educação baseada em competências. Para a análise das contribuições, obtidas por meio das entrevistas, utiliza-se o método de apreensão de zonas de sentidos por núcleos de significação, desenvolvido por Aguiar e Ozella (2013; 2006; SOARES, 2006); ao passo que a revisão da literatura e documental foi elaborada por meio de análise de conteúdo, adaptada a partir de Bardin (2000).

O ensino baseado em competências é considerado um referencial necessário para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que está sendo amplamente utilizado no âmbito de formação e qualificação na Polícia Rodoviária Federal, de modo que a análise por meio dos núcleos de significação⁴ oportunizou a identificação de fatores que influenciam na prática educativa e em seus resultados, a partir dos relatos dos próprios docentes. Não obstante, a utilização do termo <competência> é bastante peculiar, tendo em vista a evolução do conceito através do tempo.

Mota (2021) destaca que a pesquisa sobre competências tem origem com Pestalozzi, no final do século XVIII. A etimologia do termo se consolidou durante a idade média, por meio dos sufixos latinos *com* (junto) e *petere* (pedir, buscar), conforme Machado (2006). A partir do século XV, segundo Loiola (2013) e Mota (2021), o uso de competência é inicialmente associado à linguagem jurídica, no sentido de legitimidade, voltada para o exercício de um direito. No século XVIII, a noção é popularizada e passa a ser aplicada à pessoa, em sua capacidade para se pronunciar. Não obstante, apenas no início da década de 1990, entretanto, <competência> passa a fazer parte do vocabulário acadêmico na área da educação, tornando-se um conceito privilegiado para a definição das novas práticas e teorias pedagógicas. A Figura 1 representada algumas noções associadas ao significado de competência no transcurso da história ocidental.

⁴ O conceito de núcleos de significação é apropriado a partir de Aguiar *et al.* (2013); Aguiar e Ozella (2006, p. 231). Os autores estão inseridos no contexto sócio-histórico de pesquisa e identificam núcleos de significação a partir da “articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios”.

FIGURA 1 - SÍNTESE DO PERCURSO HISTÓRICO DO TERMO <COMPETÊNCIA>



Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023), a partir de Loiola (2013)

No final do século XX, alguns dos precursores da educação por competências apontaram usos específicos e distintos para <competência>, consolidando-o como um termo polissêmico. Um dos principais teóricos franceses da formação de formadores, Gérald Malglaive (1990) introduz esta linha de pesquisa, ao lançar “Ensinar Adultos”, em 1990, oportunidade na qual o significado de competência foi utilizado para caracterizar uma estrutura dinâmica, complexa e movida pela atividade.

Outro teórico fundamental para o ensino por competências é Tardif (2014), que se destaca ao lançar “Saberes docentes e formação profissional”, em 1994, quando percebeu competência como um conjunto de saberes orientados para a solução de problemas. Toupin (1995) agregou ao debate a noção de habilidade, ao tratar da formação de mestres, ao passo que Lévy-Leboyer (1996) abordou especificamente a

gestão de competências, associada à noção de eficácia na realização de tarefas. Le Boterf (1998), na perspectiva da complexidade, buscava evidenciar a adequação das qualidades pessoais àquelas requeridas para a consecução de uma missão específica.

Não está no escopo desta pesquisa propor uma lista exaustiva, mas cumpre destacar o papel de Perrenoud (2002) e do seu “convite à viagem”, que sintetiza e cumpre um competente papel na disseminação das competências necessárias para ensinar, debatidas intensamente no decorrer da década de 1990, ocasião em que foram catalogadas mais de 50 habilidades, associadas a dez grupos de competências, consideradas como necessárias para o ensino.

No Brasil, os precursores da pesquisa sobre ensino por competências são Lino de Macedo, Nílson José Machado e Cristina Dias Alessandrini, que acompanharam Philippe Perrenoud e Monica Gather Thurler em um ciclo de conferências sobre o tema, em agosto de 2001, percorrendo quatro cidades do país e deixando profundas influências na estrutura educacional brasileira (PERRENOUD et al., 2002). Tais influências podem ser evidenciadas pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, cujas diretrizes para o Ensino Fundamental e Médio são estruturadas sobre o ensino por competências (BRASIL, 2017). A partir da BNCC, que não diferencia habilidade e competência, Souza e Asinelli-Luz⁵ (2019) vêm discutindo a tecitura de um conceito de competência complexo, no sentido de tecido junto, entrelaçado, voltado à formação profissional, qualquer que seja, seja do professor/professora, seja do policial rodoviário federal, tendo em vista as incertezas que caracterizam as dinâmicas sociais na pós-modernidade.

A inclusão da noção de competência no aspecto gerencial da indústria e a demanda social por competências apreendidas pelo corpo discente das escolas se expandiram a partir do início do século XXI, como consequência da abertura para a concorrência em escala global, que implica níveis mais altos de competitividade e produtividade para que as organizações se estabeleçam e ampliem sua área de influência. Não obstante, já no início do século XX, o taylorismo, orientado para a seleção e treinamento de mão de obra, estava associado à busca por trabalho

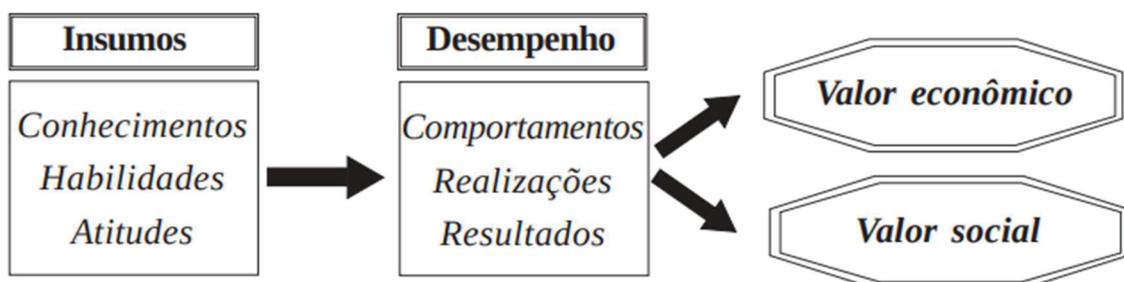
5 Para Souza e Asinelli-Luz (2019), competência é entendida como “um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, pautado em valores que, mediado pela experiência, intervém de modo eficaz na solução dos desafios do cotidiano”.

eficiente, ressaltando a escassez de pessoas competentes, entendidas como aquelas que dominavam certas habilidades desejadas (PIRES et al., 2005).

O aumento da complexidade dos processos produtivos durante o século XX levou à associação do termo competência também aos aspectos atitudinais e sociais do trabalho. Nesta visão, assumida por Zarifian (2001), a competência se caracteriza pela responsabilidade e efetividade do trabalhador diante de ambientes complexos e desafiadores. Além disto, na atualidade, a gestão por competências vem associada ao desempenho, ou seja, à capacidade de gerar resultados no contexto das metas organizacionais (PIRES et al., 2005). Entendida desta maneira, a gestão por competências detém a vantagem, diante de outras teorias administrativas, de permitir a análise e comparação quantitativa do trabalho realizado, favorecendo o desenvolvimento de índices de produtividade, passíveis de aplicação no recrutamento, seleção, formação, qualificação, promoção e distrato padronizados de trabalhadores.

A avaliação por competências permite agregar valor social e econômico ao trabalho, favorecendo o reconhecimento social do esforço individual, bem como potencializando a capacidade das organizações de atingirem seus objetivos institucionais. Os índices de competência, em tal perspectiva, estão associados à percepção de determinados comportamentos desejáveis para a realização das tarefas atribuídas a uma função laboral. A Figura 2 reduz, em uma perspectiva linear, as relações entre competências e valores gerados no contexto organizacional.

FIGURA 2 – REDUÇÃO LINEAR DOS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA REALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS



Fonte: Pires et al. (2005, p. 15)

Importa notar que, na perspectiva da complexidade, diferentemente do proposto por Pires *et al.*(2005), as competências são vistas como processos interagentes inseridos em sistemas abertos, que se caracterizam pela multiplicidade de fatores relacionais, cuja diversidade extrapola a capacidade de representação processual. Visto desta maneira, o conjunto de competências pode ser caracterizado como “constelação”, em sentido atribuído por Benjamin e Adorno, para quem tal representação permite a ilusão de uma totalidade incompleta, a qual se evidencia pelos atributos de diferenciação (composta por nuances qualitativas entre elementos similares); não-identidade (os elementos não possuem todas as mesmas características); e transformação (o processo dialético converte em diverso aquilo que era idêntico) (MATTOS, 2015, p. 166). Como “totalidade” imaginária, a constelação de competências representa uma miríade de relações, caoticamente harmonizadas na realização do trabalho, em um contexto de produção material. Tais relações permanecem aglutinadas apenas por sua característica de mudança e constante transformação, própria da não-identidade e da diferenciação dos elementos sociais envolvidos no processo histórico de produção.

Aplicados à formação de policiais rodoviários federais, tais marcos de relevância para a pesquisa em Educação permitem vislumbrar uma percepção ampliada sobre os anseios de origem e os resultados mensuráveis na vida dos policiais docentes e de seus alunos, bem como em seus contextos biopsicossociais, nos quais eles mantêm seus relacionamentos após o processo de inserção no Curso de Formação Policial mantido pela UniPRF. Em relação ao contexto familiar, Monteiro, Lima-Berton e Assinelli-Luz (2020, p. 211) consideram que a compreensão do “mesosistema família-escola” é capaz de estimular a formulação de políticas públicas específicas. Partindo dessa perspectiva bioecológica⁶ e da complexidade a ela inerente, buscamos alcançar respostas sobre quais competências, assumindo a polissemia do termo, terão influenciado a formação policial e suas consequências no contexto da UniPRF.

Além disso, esta pesquisa é justificada a partir da análise de experiências, tais como a apresentada por Behrens e Nicola (2017, p. 358), que partem do referencial

⁶No modelo “bioecológico de desenvolvimento humano”, a família é um *lócus* privilegiado para fortalecimento dos laços sociais e de alteridade, favorecendo a “resiliência” dos indivíduos (MONTEIRO; LIMA-BERTON; ASINELLI-LUZ, 2020, p. 213).

teórico da complexidade. As pesquisadoras empreenderam investigação sobre a integração de saberes no Ensino Superior por meio de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória. Os resultados demonstram a validade da visão integradora sobre o planejamento docente em uma perspectiva interdisciplinar, que reforça a “unicidade e a complexidade do fato educativo.” Tais considerações levam ainda à problematização acerca dos resultados, que são comumente atribuídos às iniciativas educacionais da UniPRF, favorecendo a indagação se eles pertencem mesmo a essa estrutura, ou se ocorrem falhas e desafios, identificados ou não pela academia, os quais podem estar no processo de formação profissional, bem como nas histórias das pessoas que concorrem para integrar o efetivo da PRF.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos teóricos revelam, ao mesmo tempo, a concepção de mundo do pesquisador e a base teórica conceitual da pesquisa. Partindo disto, a presente dissertação encontra afinidade com a ideia de que “Na intencionalidade da consciência, o eu aparece no nível de uma subjetividade transcendental como um centro de permanência e de suporte para a experiência.” Essa premissa, apontada por Corbiniano e Bergamo (2016, p. 265), revela o modo como a presente pesquisa contempla o andamento do processo das investigações e análises a serem realizadas. Entende-se que a prática científica do pesquisador reflete as concepções teórico-metodológicas, pressupostos e ideias subjacentes que acabam por influenciar as escolhas, em relação ao objeto de estudo e ao modo como ele será estudado (SLIFE; WILLIAMS, 1995). Ademais, é preciso considerar que:

A declaração dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam uma pesquisa é fundamental do ponto de vista técnico e ético. Técnico, por certificar que os cientistas compreendem as ideias subjacentes de suas escolhas; ético, à medida que tal declaração assume a possibilidade de que o mesmo objeto de estudo possa ser analisado a partir de outros embasamentos teórico-metodológicos (COSCIONI et al., 2018, p. 363).

Esses pressupostos metodológicos, éticos e técnicos, conduzem ao entendimento de que a percepção sobre a formação do Policial Rodoviário Federal carece de um aprofundamento, no que tange à definição e à aplicação das competências. Quanto aos conceitos de competência, habilidade e atitudes, os estudos do ensino por competências dos anos 1990, capitaneados por Perrenoud (2002), promovem a ideia de que as competências mobilizam saberes. Por isto, o conhecimento teórico é percebido como relevante para conceituar a competência, definida no final do século XX como:

(...) uma aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e raciocínio (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Em harmonia com este estilo de pensamento⁷, Zabala e Arnau (2014) declararam que as competências, além de afins com os saberes, integram habilidades e atitudes de forma concomitante. Com base nisto, eles propõem o ensino das competências para superar as limitações do ensino. Assim, para o contexto escolar propõem que o ensino por competências:

(...) deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 11).

Fazendo a aplicação prática do ensino por competências, no contexto da PRF, percebe-se a eficácia dessas propostas teóricas, no sentido de resolver problemas no dia a dia das atividades policiais. Isso se complementa pela sugestão de mobilização de componentes atitudinais, procedimentais e conceituais proposta pelos pesquisadores. Diante desses elementos, considera-se proveitoso e justificável desenvolver a pesquisa sobre a ideia de competência na formação de policiais rodoviários federais. Tais considerações acerca do desenvolvimento humano, em sentido amplo, fazem-nos perceber na busca representada por essa investigação uma potencial contribuição para com o desenvolvimento das instituições Polícia Rodoviária Federal e UniPRF, bem como para a estruturação de abordagens teóricas nesse campo de pesquisa.

2.1 REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

A fim de atingir o primeiro objetivo específico de pesquisa, ou seja, revisar a literatura a respeito da aprendizagem por competências no âmbito da formação profissional, foi adotada a abordagem de revisão integrativa da literatura, conforme

⁷ Fleck (2010) desenvolve a noção de estilo de pensamento como uma propensão para pensar de uma certa maneira e agir conforme.

adotada por Botelho, Cunha e Macedo (2011); Roman e Friedlander (1998); Souza, Silva e Carvalho (2010). Esse tipo de revisão vem sendo utilizada desde o final da década de 1970, caracterizada por Roman e Friedlander (1998) como a sistematização e síntese de resultados de pesquisas sobre uma questão definida. Suas principais vantagens são o fácil acesso à informação e o crescimento rápido da disponibilidade de conhecimentos. Trata-se, basicamente, de agrupar resultados sobre um determinado assunto, a partir de mecanismos automatizados de busca, com a finalidade de construir explicações abrangentes sobre os objetos de pesquisa. Nessa prática, podem ser identificados os principais pesquisadores de uma área, bem como as contribuições mais relevantes sobre um assunto, de modo a oferecer atualizações sobre o estado da arte em um ramo de pesquisa (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011; PEREIRA; GALVÃO, 2014).

A aplicação da revisão integrativa da literatura consiste em estruturar a tarefa de coleta de dados bibliográficos, de modo a potencializar a confiabilidade e a profundidade das conclusões, integrando as pesquisas publicadas e indexadas nas bases de dados em formato de artigo, livros de divulgação científica, teses e dissertações. A confiabilidade da revisão está intimamente associada ao rigor com o qual a metodologia é aplicada (PEREIRA; GALVÃO, 2014). A prática se efetiva na busca por artigos e livros em bases de dados voltadas para a produção científica, por meio de palavras-chave que representem aspectos relevantes do problema em questão. Utiliza-se, como critérios de seleção dos objetos de pesquisa, a língua corrente no campo de interesse; a disponibilidade integral dos textos e a atualidade das fontes. Conforme os pesquisadores, os objetivos da revisão integrativa podem ser identificar, analisar e sintetizar os resultados de pesquisas recentes sobre um determinado tema, objetivos estes que são utilizados adiante para definir o percurso da revisão aqui apresentada.

2.1.1 O mundo do trabalho e a noção de competência

No contexto industrial do final do século XIX e início do XX, a Administração começa a ser desenvolvida e disseminada como ciência, partindo da ideologia derivada do pensamento de Frederick Taylor, o chamado taylorismo. Esta visão foi introduzida no Brasil e adaptada à nossa realidade pelo engenheiro suíço Roberto

Mange (1885 - 1955), que se fundamentou na profissionalização para o trabalho, manifesta na criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) (PAIVA, 2010).

A visão taylorista suíço-tupiniquim, quando introduzida na indústria paulista, já foi uma adaptação evoluída do sistema original proposto por Taylor, que prevê uma apropriação das habilidades e conhecimentos específicos do trabalhador pelo sistema fabril por meio de mecanização; racionalização; e publicidade das tarefas a serem executadas, de forma que o operário não tivesse mais o domínio sobre o próprio trabalho (alienação), mas que pudesse ser substituído rapidamente por outro trabalhador menos qualificado, o qual disporia de uma espécie de receita para a execução das tarefas. Desta forma, a capacidade de produção, ou competitividade, se torna a qualidade buscada pelos administradores tayloristas, em detrimento dos conhecimentos específicos e da experiência profissional, que empoderam o trabalhador nas relações produtivas (MORAES NETO, 1986).

Enquanto trabalhou como torneiro, Taylor observou que muitas das tarefas podiam ser executadas em um terço do tempo, mas não o eram por uma ignorância dos gestores, em relação ao trabalho, associada ao senso de autopreservação dos trabalhadores (PAIVA, 2010). A solução gerencial, que se tornaria uma ideologia hegemônica para a indústria em expansão no final do século XIX, foi a padronização das tarefas com vistas à competitividade, daí a noção administrativa de competência, entendida originalmente como capacidade para competir. A competência taylorista não é uma habilidade específica; pelo contrário, trata-se da capacidade de adaptação e aumento de produtividade em contextos diversos.

Com a generalização de práticas científicas aplicadas à gestão, durante a assunção do paradigma taylorista, Henry Ford adapta tais visões para o seu modelo de produção em série, uma das maiores revoluções produtivas da história humana, que tem como consequência a completa alienação do trabalho pelos meios de produção. Neste caso, observa-se que quanto mais atomizadas as tarefas na esteira de produção, maior a capacidade produtiva do sistema. A ênfase da produção seriada está na super simplificação do trabalho, que permite a rápida apreensão das tarefas e execução padronizada, no ritmo da esteira, com maximização do tempo do trabalhador, o qual produz mais sabendo menos (MORAES NETO, 1986; PAIVA, 2010). Neste caso, a competência não é vista nem mesmo como capacidade de

adaptação, como no taylorismo original, mas como a mera persistência na repetição indefinida e acelerada de atividades simples, de forma que sequer se torna digna de objeto de estudo da Administração. Para o fordismo, o trabalhador não passa de uma entre muitas engrenagens padronizadas e substituíveis da linha de produção.

O paradigma fordista, ainda presente em muitas organizações, justifica, por exemplo, a manutenção de elevados estoques de mão de obra ociosa, a fim de substituir trabalhadores doentes, acidentados e revoltados; fenômeno atualmente conhecido como desemprego estrutural (SANTOS, 2009). Quando cada trabalhador é pensado administrativamente como engrenagem padronizada e de fácil substituição, torna-se interessante para o grande capital a manutenção de uma fila longa e inesgotável de trabalhadores qualificados e desempregados para suprir rapidamente a ausência e comprimir o valor da mão de obra, potencializando o lucro.

No modelo taylorista de padronização do trabalho, bem como na ideologia fordista de atomização seriada das tarefas, o domínio pelo trabalhador de competências cognitivas e habilidades especializadas são falhas do sistema, visto que o desviam da repetição contínua e acelerada de procedimentos super simplificados, própria dos processos de montagem no ritmo da esteira. Não tardaria para que tais ideologias administrativas, que ignoram a necessidade humana do uso inquieto da inteligência, associadas à redução progressiva das margens de lucro, inerente ao modelo de produção capitalista (SANTOS, 2009), tornassem a competição industrial autofágica e insustentável, levando quase à falência empresas como a Toyota, na década de 1950, quando os funcionários, empoderados pelo fracasso do sistema fordista e pela organização sindical, incentivada pela vitória estadunidense sobre o Japão, exigiram novas relações produtivas, de onde nasceu o amplamente difundido Sistema Toyota de Produção (WOMACK; JONES; ROOS, 2004). Conforme seus criadores, o toyotismo está fundado em dois pilares: o respeito pelas pessoas e a melhoria contínua (*kaizen*). Nessa percepção de organização para o trabalho, o ser humano precisa ser considerado em sua integralidade, não se reduzindo a mera peça de reposição.

A mudança na ideologia industrial, que se propagou pelo setor automobilístico na década de 1970 e foi globalizada a partir de estudos sistemáticos, capitaneados por Womack, Jones e Roos (2004), realizados na década de 1980 e difundidos no início dos anos 1990, não decorre de boa vontade, ou de qualquer virtude

assistencialista de seus idealizadores. Foi a simples observação e análise científicas dos defeitos estruturais, presentes na linha de produção fordista, que tornaram óbvio o fato de que os trabalhadores do chão de fábrica, então subestimados e desvalorizados, são os agentes essenciais para as melhorias, identificação e eliminação de falhas e desperdícios na produção em massa. Ora, quando tratados como meras engrenagens, os trabalhadores não relutam em agir como tais, deixando insensivelmente que os defeitos mais óbvios continuem a percorrer as esteiras da produção seriada indefinidamente, visto que o próprio refletir criticamente sobre o trabalho é visto pela ideologia fordista como um problema.

Ao empoderar os trabalhadores, com a instalação de uma corda que parava toda a linha de produção da fábrica da Toyota, na década de 1950, e que podia ser acionada por qualquer trabalhador, por exemplo, aquela organização passou a identificar e corrigir rapidamente falhas na produção que suas contrapartes fordistas sequer imaginavam que existiam, tornando-se altamente competitiva e levando ao colapso, no final do século XX, o velho sistema automotivo estadunidense de produção em série (WOMACK; JONES; ROOS, 2004). Nessa nova ideologia administrativa, o toyotismo, as habilidades críticas e analíticas passam a fazer parte das competências desejáveis e premiadas pelo sistema de produção. Pode-se falar, a partir da década de 1970, de uma nova dinâmica de competências, na qual a produtividade está associada a um agregado de habilidades práticas, cognitivas e colaborativas, as quais potencializam a complexidade tanto dos sistemas produtivos quanto das pessoas, em função da sua resiliência, entendida como a capacidade de retorno ao estado anterior após um choque ou enfrentamento de uma dificuldade (JUNQUEIRA, 2022). Faz sentido, nesse contexto, que a indústria e a academia se articulem, troquem e assimilem o debate sobre competências múltiplas, necessárias e desejáveis para o desenvolvimento de profissionais flexíveis e polivalentes, capazes de se adaptar rapidamente às mudanças repentinas nos processos produtivos, bem como para desenvolver soluções individuais e em grupo.

Na Administração e na Psicologia estadunidenses, um marco importante para o debate sobre competências veio a público em 1973, pelas mãos de McClelland, conforme Fleury e Fleury (2001). O autor associava competência ao desempenho superior na realização de tarefas ou situações determinadas. Nesta visão, não basta a presença de uma aptidão, conhecimento, ou habilidade para caracterizar a

competência, mas é preciso também a evidenciação disso por meio da realização de efeitos práticos mensuráveis e comparáveis, ou seja, a competência passa a ser associada a uma performance relativa.

A sequência das pesquisas nessa área, nas décadas de 1980 e 90, passa a associar o desempenho, decorrente das competências, aos traços individuais de personalidade e inteligências múltiplas. Os administradores desse período passam a relacionar as demandas das organizações às características pessoais desejáveis para realizá-las, por meio da definição e identificação de competências profissionais, relacionadas a tarefas inerentes aos cargos e funções desempenhados nas organizações (FLEURY; FLEURY, 2001). Não obstante, há sérias limitações nessa visão de competência, que se desenvolveu em um ambiente de hegemonia fordista, no qual o trabalhador é visto como uma peça a desempenhar uma função. A definição de competência por desempenho em tarefas específicas, doravante denominada como *executiva*, não dá conta das habilidades relacionais, comportamentais e colaborativas, indispensáveis para o trabalho em grupo, tampouco para valorizar a flexibilidade, necessária à adaptação a sistemas complexos de produção, tais como o toyotista.

Aptidões como proatividade, empatia ou criatividade não se relacionam satisfatoriamente com a mensuração da entrega de tarefas, visto que são compostas por fortes componentes subjetivos. De fato, estas características comportamentais e relacionais estão intimamente conectadas à educação de cada pessoa, tanto em seu plano formal quanto familiar. Não obstante, em funções complexas como as de policial rodoviário federal, torna-se necessário dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com mudanças no ambiente profissional e para enfrentar imprevistos. A correlação de competência com a flexibilidade é entendida como sendo a capacidade de se adaptar para trabalhar em mudanças rápidas no ambiente. Tanto na indústria quanto nos serviços públicos, em fase crescente de automatização, não é mais necessário um trabalhador para exercer funções repetitivas, mecânicas e sem iniciativa, de modo que a formação de profissionais capazes de adequação a esta nova realidade demanda a incorporação de considerações e práticas educacionais práticas educacionais que valorizem a complexidade, a imprevisibilidade e a incerteza.

Nessa perspectiva, a aquisição de competências no mundo do trabalho policial, no que concerne à flexibilidade e demais atitudes relacionais e comportamentais, não

se realiza mantendo-se o foco exclusivo na difusão de boas práticas de execução do trabalho, mas exige também o exercício crítico e sistemático acerca das relações humanas do aprendiz, suas crenças e preconceitos, no sentido de estimular a valorização dos aspectos humanitários da profissão; a necessidade permanente de resistência psicológica e a capacidade de empatia, sustentados em uma capacitação ampla, organizada e consistente.

2.1.2 A ideia de profissionalismo

O mero exercício do trabalho não torna o trabalhador um profissional, e nem toda ocupação laboral precisa da profissionalização de quem a executa. Em Machado (2003) e Le Boterf (2003) encontram-se como requisitos relacionados à ideia de profissionalismo a ética e a competência técnica, que diferem o profissional daquele trabalhador que recebeu apenas uma determinada qualificação, ou ainda daquele que domina a técnica, mas não age de acordo com os referenciais de ética e valores da sociedade em que está inserido, ou da categoria profissional a que pertence.

O profissionalismo do servidor público que atua na Polícia Rodoviária Federal traz evidente a noção de ética relacionada às normas jurídicas e técnicas às quais está subordinado o policial. Para além do domínio das técnicas e conhecimento das normas, é imperioso o agir conforme, imbuído de valores republicanos. A competência técnica sem valores não torna o policial um profissional em seu trabalho, assim como os valores e a ética não fazem alguém competente sem a excelência esperada pela sociedade no serviço público efetivamente prestado pelos policiais. Um policial ético sem técnica é incompetente, pois não mobilizará saberes para atuar nas situações que se apresentam. Um policial que domine as técnicas e conheça as normas, mas, por ação ou omissão, aja em desacordo com os preceitos éticos e regulamentares, é um infrator.

2.2 ENSINO POR COMPETÊNCIAS.

Se as competências relacionais, principalmente as comportamentais, são especialmente desejáveis para a formação na UniPRF, como exposto no tópico

anterior, cabe revisar a literatura sobre como identificar tais competências para atingir os objetivos de pesquisa, comparando os achados com a percepção dos principais agentes de difusão das mesmas, os docentes da instituição. Algumas das habilidades relacionais e comportamentais desejáveis para a prática da formação policial são: comunicação; empatia; escuta ativa; habilidades culturais; resolução de conflitos; resolução de problemas; técnicas de desescalada; inteligência emocional; etc (LAVOIE; ALVAREZ; KANDIL, 2022; STRONKS; ADANG, 2015).

No campo do ensino, um dos principais pesquisadores a categorizar as competências é Perrenoud (2002), que chama a atenção para a necessidade docente de desenvolver dispositivos didáticos; trabalhar com projetos; potencializar as capacidades de progredir na aprendizagem; promover a heterogeneidade dos aprendizes; envolvê-los com o trabalho e com o processo de aprendizagem; trabalhar em equipe; tomar parte na gestão institucional; envolver a família na construção dos saberes; apropriar-se de novas tecnologias; e promover a ética profissional. Todo este conjunto de competências é composto por habilidades, conhecimentos e comportamentos interativos que potencializam uns aos outros, quando articulados em um sistema educacional integrado. Por isso, as competências a ensinar precisam ser encaradas de maneira interdisciplinar, a fim de produzirem os efeitos desejados, quais sejam, melhorar simultaneamente as condições de ensino e a qualidade do aprendizado.

2.2.1 Competência e o trabalho policial

No trabalho policial, assim como na docência, a habilidade de comunicação envolve a capacidade de receber, decodificar e transmitir informações assertivamente, envolvendo uma gama diversificada de pessoas, incluindo aquelas que podem estar sensibilizadas, alheias ao contexto ou confrontadas. Ela é uma das mais requeridas, seja na profissão policial, seja para os professores. De uma perspectiva da prática do policial docente, faz-se necessário ensinar ou promover nos novos policiais a habilidade de se comunicar de forma eficaz com uma gama diversificada de indivíduos, incluindo vítimas, suspeitos e membros da comunidade, principalmente em situações de estresse. Além dela, destaca-se a importância da competência docente para desenvolver e apropriar dispositivos e sequências didáticas que favoreçam e

exemplifiquem a comunicação assertiva em condições de estresse (PERRENOUD et al., 2002).

Concomitantemente, o exercício do trabalho com projetos permite aumentar a previsibilidade na ação de patrulhamento, simplificando e antevendo as dificuldades de comunicação. Faz-se mister também, ao policial docente que visa a habilidade de comunicação, promover a heterogeneidade dos aprendizes, de forma a expô-los, em condições didáticas ideais, à maior gama possível de perspectivas e discursos culturais, o que pode ser induzido pelo envolvimento no trabalho em equipe. Todas essas são habilidades previstas por Perrenoud (2002) e aplicáveis à formação policial.

Um dos principais empecilhos à comunicação é a falta de empatia, ou de inteligência emocional. Conforme Lown (2016, p. 332), a empatia de um profissional pode ser reduzida durante o treinamento e a prática no serviço de saúde. Por analogia, supomos que o mesmo fenômeno se dê no treinamento e serviço policial. Esta competência integra os âmbitos relacional, cognitivo e comportamental, envolvendo “reconhecimento, compreensão, ressonância emocional e preocupação empática” com a angústia e sofrimento alheio, associados ao reconhecimento da necessidade de ação e motivação para reduzi-lo. Na prática, a habilidade da empatia está associada às capacidades de concentração, de identificar as próprias emoções e o bem-estar do outro. Para se compadecer é preciso prestar atenção no outro e reconhecer em si mesmo a angústia e o sofrimento, para então poder amenizá-lo e preveni-lo.

O embrutecimento humano reduz a capacidade de empatia, e isto pode ser potencializado por práticas docentes mal conduzidas ou mal planejadas. A empatia, entendida como competência para compreender e compartilhar os sentimentos dos outros, além de ajudar a diminuir situações tensas e construir confiança entre os membros da comunidade e os policiais, em analogia ao praticado nos serviços de saúde, também pode ser apreendida e ensinada por meio da educação formal, por meio de procedimentos práticos, orientados à promoção do cuidado compassivo para com os envolvidos nas situações policiais, sejam colegas, transeuntes ou suspeitos, bem como pela valorização da atenção às vítimas e da autoanálise da condição emocional. Nesse sentido, sequências didáticas bem elaboradas e corretamente executadas, associadas ao envolvimento familiar e ao trabalho em grupo, focado no atendimento às vítimas do trânsito e da criminalidade, são práticas docentes

desejáveis para a promoção da empatia e da inteligência emocional dos policiais rodoviários federais.

Outrossim, uma das habilidades mais relevantes para o ensino prático de empatia é a promoção da escuta ativa, no sentido de identificar as emoções e as condições de bem-estar do outro, demonstrado em termos de um “*comportamento amigável*” para com o interlocutor (BEUNE et al., 2011, p. 939). Essa é uma competência relacional focada na capacidade de ouvir com atenção e de entender o que os outros estão dizendo, a qual favorece a coleta de informações importantes para o trabalho policial e para a construção de um relacionamento consistente e assertivo com os envolvidos nas situações de patrulhamento, especialmente na coleta de testemunhos. Uma das principais dificuldades associadas à busca por comunicação ativa é a necessidade de racionalização do discurso em situações de crise. Para Beune et al. (2011), o comportamento policial, em relação à audição de testemunhas, é determinante nos resultados das ações de segurança. Entretanto, conforme as diferenças culturais dos envolvidos, pode ser necessário privilegiar a racionalização do discurso para a obtenção dos fins desejados. Por isto, além da escuta ativa, são necessárias competências culturais para uma comunicação assertiva no trabalho policial. Em quaisquer casos, os autores consultados defendem que a comunicação é mais efetiva quando a racionalização do discurso é precedida pela escuta ativa.

Uma escuta ativa eficaz, assim como a capacidade de empatia, dependem diretamente da competência cultural dos policiais, que pode ser definida como a capacidade de trabalhar de forma eficaz com indivíduos de diferentes origens sociais. Esta competência ajuda na construção da confiança e na compreensão comunitária. Em sala de aula, esta competência pode ser promovida principalmente por meio da valorização da heterogeneidade na classe, do trabalho em equipe e no enfrentamento dos dilemas éticos da profissão de policial rodoviário federal. Beune et al. (2011) desenvolvem uma escala para avaliar a comunicação ativa, que pode ser adaptada para o ensino e avaliação destas competências na formação policial. Para os autores, cumpre considerar a sensibilidade autoavaliada para comunicação indireta, adotando questionamentos do tipo: “Sou capaz de reconhecer as mensagens subentendidas e indiretas dos outros?”. Além disso, as atitudes de humildade na comunicação e

sensibilidade para manter a harmonia social são pertinentes para projetar, ensinar e avaliar as competências culturais na formação policial.

No trabalho policial não basta se comunicar bem, uma vez que parte considerável das intervenções em segurança nas rodovias se dão justamente quando as discordâncias já extrapolaram a fase de negociação. Desta maneira, destaca-se entre as competências indispensáveis para o trabalho policial rodoviário federal a capacidade de resolução de conflitos, que trata da eficácia na neutralização de situações tensas, atitude que corrobora para manter os policiais e os membros da comunidade seguros. Andrade e Antunes (2019) observam que a solução de conflitos é um processo gradual e complexo, que depende em grande medida do contexto no qual a ação policial se desenvolve. É extremamente difícil, senão impossível prever como um conflito entre agentes desconhecidos, em um lugar ermo, vai se desenvolver, de maneira que o princípio da precaução, previsto tanto na legislação ambiental, como na bioética, é uma abordagem possível na preparação policial para a resolução de conflitos. Trata-se de uma diretriz que vem sendo adotada na saúde e segurança no trabalho desde a década de 1990, para definir medidas de segurança em situações nas quais o conhecimento científico se encontra inacabado. Esse princípio se aplica, principalmente, na fase de planejamento das ações, por meio da valorização do risco, em relação ao determinismo das causas. (LIEBER, 2008; REICHARDT; SANTOS, 2019).

Conforme a literatura consultada, infelizmente, o princípio da precaução tem sido utilizado muito mais em detrimento da segurança laboral e ambiental do que em seu favor, uma vez que o conhecimento sobre avaliações de risco é pouco desenvolvido e favorece a promoção de discursos tendenciosos, favoráveis à economia de recursos nas relações de trabalho e às barreiras comerciais na proteção ambiental. Não obstante, cabe também aos policiais docentes ensinar as práticas e conceitos necessários para o bom uso da análise de risco, indispensável para as decisões imediatamente anteriores à resolução de conflitos, as quais se fazem necessárias e se apresentam inesperadamente nos trechos das pistas rodoviárias. Para ser capaz de resolver conflitos é necessário efetivamente resolvê-los, visto que se trata de um conhecimento tácito, adquirido pela experiência, mas que pode ser preparado por meio de sequências didáticas adequadas à análise de riscos; estudo de casos; revisão de protocolos de atendimento policial; ensaios de mediação;

trabalho em equipe; promoção da heterogeneidade; apropriação de novas tecnologias; promoção da ética profissional; e ensino por projetos.

Dois pressupostos para a resolução de conflitos em condições práticas de policiamento rodoviário são a capacidade de resolução de problemas e a habilidade policial de desescalada. Quanto à resolução de problemas, introduzida por Tardif (2014) no âmbito do ensino por competências, trata-se da capacidade de pensar de forma crítica e criativa para solucionar dificuldades de maneira oportuna e eficaz. Conforme Martins et al. (2020a), uma das principais dificuldades para a resolução de problemas no ambiente laboral dos policiais rodoviários federais é a confluência de múltiplos fatores, principalmente associados às demandas por fiscalização; concorrência de acidentes; condições ambientais adversas; violência e criminalidade nas estradas. Em tal contexto, mais uma vez a habilidade de analisar riscos, de forma assertiva e racional, se faz necessária na atividade policial, uma vez que dificilmente os problemas concorrentes serão resolvidos todos ao mesmo tempo e com a mesma decisão. Por isso, cumpre ao policial rodoviário federal, com presteza e proatividade, categorizar e priorizar as ações, em função da minimização dos riscos.

Do ponto de vista do ensino, cabe ao policial docente preparar os novos colegas para os protocolos de atendimento policial e os casos típicos, evidenciando aquelas situações com maior grau de risco, a fim de minimizar a necessidade de improviso na resolução de problemas. Por exemplo: em uma situação de acidente com vítimas, qual deve ser a prioridade? Proteger a pista, socorrer a vítima, ou comunicar o acidente? Os três problemas precisam ser resolvidos pelos policiais rodoviários federais e a decisão sobre a ordem de prioridade deve ser imediata. Para facilitar tal resolução existem protocolos de atendimento e estudos de casos típicos, que facilitam a tomada de decisão. Do ponto de vista do ensino por competências, o preparo para uma situação desse tipo exige, como propõe Perrenoud (2002), tanto a habilidade para bem preparar e executar uma sequência didática, quanto o enfrentamento dos dilemas éticos das profissões docente e policial.

Por fim, as resoluções de conflitos e de problemas policiais estão frequentemente associadas à aplicação de técnicas de desescalada. Nas situações em que o conflito já está instalado e a fase de negociações se esgotou, ou está próxima disto, cumpre ao policial, frequentemente a primeira autoridade pública a se envolver com a situação, apaziguar os ânimos, conter os riscos e mitigar os danos,

não necessariamente nessa ordem. A habilidade de desescalada pode ser definida como a capacidade de se acalmar, conter as pessoas próximas e evitar que situações voláteis se transformem em confrontos físicos. Trata-se de um conjunto de estratégias, que parte dos conhecimentos tácitos, provindos da experiência policial, associados à habilidade cultural, de escuta ativa e negociação, desenvolvidas durante a resolução de conflitos.

Conforme Todak e White (2019), que ouviram policiais considerados pelos colegas como especialistas em desescalada, esta prática permite trazer calma para um conflito com o menor uso de força possível. Para os entrevistados, a melhor eficácia nesta tática ocorre quanto ela é utilizada de forma preventiva. A habilidade de desescalada, reconhecida em outros termos nas diretrizes para formação na UniPRF nas competências “gerenciamento de crises”, “uso diferenciado da força” e nas competências transversais “comunicação” e “autoproteção” (POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL, 2021, Anexo II).

Pode-se classificar a desescalada também como competência coletiva, que precisa ser ensinada, preservada e valorizada desde a formação inicial até a atuação profissional. Do ponto de vista do policial docente, esta competência pode ser promovida por meio da potencialização das capacidades de progredir na aprendizagem; do envolvimento com o trabalho e com o processo de aprendizagem; do trabalho em equipe; e, principalmente, da promoção da ética profissional.

2.2.2 Educação e formação profissional

Analisando, a partir de um viés crítico, o ensino profissional por competências, Costa (2007) e Ramos (2011) apontam incertezas e falta de autonomia neste tipo de diretriz pedagógica. A crítica recai principalmente sobre a vinculação entre trabalho e educação, que acaba subordinando esta aos interesses daquele. Tal subserviência cultural do ensino tende a ferir os requisitos de emancipação, liberdade e autonomia, próprios da práxis pedagógica. Não obstante, a vinculação mencionada favorece um avanço do capital sobre o trabalho, inclusive sobre o trabalho de ensinar e o conhecimento nele produzido, convertendo-os em mercadorias, sujeitas aos requisitos de competitividade, produtividade e rendimento.

Enquanto mercadoria, o conhecimento formativo está sujeito aos mais diversos interesses ideológicos, econômicos e políticos, principalmente no que concerne à propriedade intelectual e aos seus direitos de produção e difusão, mas também pela disputa de mercado por um público consumidor, que tende a voltar-se para a aprendizagem profissional como uma oportunidade de ascensão social, incentivando a concorrência empresarial para a busca por melhores resultados por meio da redução de custos (RAMOS, 2011).

No contexto de barganhas políticas, as instituições de ensino estão submetidas aos interesses governamentais, que retiram ou potencializam seus recursos, conforme a clientela eleitoral a ser privilegiada. Neste processo, as ferramentas de pesquisa e extensão, necessárias para o desenvolvimento tecnológico e formação de pessoal de nível superior, acabam sendo prejudicadas pela falta de horizonte quanto ao financiamento de longo prazo. Elas tornam-se, por isto, reféns de projetos pedagógicos e políticos exógenos aos seus objetivos, removendo-se a autonomia de escolas e professores para definir e perseverar suas diretrizes educacionais.

Nesse âmbito, os recursos didáticos acabam sendo limitados, quando não manipulados pelos interesses ideológicos em disputa, fazendo com que a própria aquisição e desenvolvimento de competências seja cerceada pela variação de projetos políticos pedagógicos. Conforme Costa (2007), nesse contexto, o desenvolvimento pelos alunos do espírito de pesquisa e investigação que extrapolem a exigência curricular, no sentido da resolução de problemas, se torna necessário para superar as limitações impostas pela mercantilização do ensino. Além desta, a partir das mudanças gerenciais ocorridas na indústria na segunda metade do século XX, a flexibilidade e a polivalência também despontam como competências contemporâneas exigíveis na formação profissional, as quais se originam, respectivamente, nos modelos japonês e sueco de organização industrial.

O primeiro, já mencionado e chamado de toyotismo, produção enxuta, ou *lean manufacturing*, surge do fortalecimento dos trabalhadores, na sua relação com os empregadores, na reconstrução do Japão após a segunda grande guerra. A evolução do modelo permite que cada pessoa opere várias máquinas em pontos diferentes da linha de montagem, participando inclusive de decisões gerenciais, de modo que a flexibilidade para pensar e agir de diferentes formas, em situações diferentes, e se destaca como uma competência desejável na formação profissional a partir da década

de 1990, quando o modelo Toyota de produção foi globalizado a partir da indústria automotiva (COSTA, 2007; WOMACK; JONES; ROOS, 2004).

Outra das perspectivas gerenciais de competência, internacionalizada nas últimas décadas a partir de modelos locais, é a autonomia, que parte do modelo holístico sueco. Segundo Costa (2007), a polivalência é a característica fundamental do profissional que age de maneira autônoma, seja empregado ou não. Neste sentido, as experiências da Volvo na década de 1980 deram a partida para a valorização da iniciativa e do bem-estar no ambiente de trabalho, de maneira a potencializar a motivação e aumentar a produtividade dos funcionários. Nesta competência, a capacidade de trabalho em equipe e a proatividade são indispensáveis para que cada pessoa se envolva o máximo de tempo possível com diversas atividades e em diferentes níveis de complexidade, de forma a melhor aproveitar seu tempo, criatividade e potencial produtivo. Para atingir tais objetivos, um elemento essencial é a qualificação profissional, cuja origem Zarifian (2001) localiza já no início da revolução industrial inglesa. Nesta visão, cabe entender que a qualificação profissional não é apenas uma característica pessoal, mas também está associada à atividade desempenhada, dependendo tanto de habilidades práticas quanto do domínio teórico dos trabalhadores sobre os processos, produtos e serviços a serem prestados (COSTA, 2007).

Os autores consultados manifestam a percepção de uma correlação inversa entre qualidade e destinação de recursos na formação profissional, de forma que, no contexto da mercantilização do ensino, regulada por interesses políticos, o estrangulamento financeiro da formação profissional tem um impacto relevante sobre a queda na qualidade dos serviços prestados por instituições voltadas para a profissionalização, como a UniPRF e, conseqüentemente, reduz a qualificação dos profissionais egressos das mesmas.

2.2.3 O público e o privado no contexto da mundialização

A despeito da mercantilização do ensino, que pode ser associada ao ensino por competências, há que considerar-se esta perspectiva pedagógica no contexto de uma universidade corporativa pública. Conforme Dupas (2005), o empoderamento do consumo, provocado pela generalização do individualismo e pela decomposição da

sociedade civil, enfraquece os valores democráticos e reduz os espaços destinados ao exercício da liberdade. Trata-se de um novo regime de castas, imposto a uma sociedade fragmentada entre incluídos e excluídos, na qual o fator decisivo para o rompimento do tecido social é a tecnocracia, fomentada pela linguagem do arbítrio e pela impaciência, que ameaçam o monopólio estatal da violência. Na visão do autor, essa fragilização do poder governamental dificulta o acesso à segurança e à proteção da população, o que favorece a polarização e a incerteza, desequilibrando o acesso aos serviços e organizações públicas.

Nessa perspectiva, a democracia se reduz ao direito pessoal de consumir, destituído de vínculos com a sociedade, a cultura, as instituições ou com cidadania, tendo em vista a universalização do consumo, a mundialização de bens e serviços, mas não de direitos e deveres (DUPAS, 2005). Desta forma, a pós-modernidade favorece que a civilidade seja absorvida pelas condições de mercado, ao invés de ser protegida pelo Estado, uma vez que as diferenças de classe se convertem em castas, com maior ou menor poder de consumo e a dinâmica de mercado pende sua balança em favor dos que mais consomem, dificultando aos demais o acesso ao espaço e aos serviços públicos, inclusive à segurança.

No painel realista e desanimador desenhado por Dupas (2005), a regulação; o Estado; a cidadania; as instituições públicas de ensino, como a UniPRF; e de classe, como os sindicatos, se convertem em inimigos do mercado, entraves ao amplo concurso de consumidores pela única liberdade individual que resta, a compra. Enquanto isso, a quebra do monopólio da violência, potencializada pelo tribalismo e pela fissura do tecido social, coloca em situação de guerra não declarada as instituições públicas de segurança, como a Polícia Rodoviária Federal, contra grupos criminosos organizados e tribos paramilitares.

É nesse contexto que a UniPRF precisa posicionar suas diretrizes político-pedagógicas, estabelecendo-se como uma instituição de ensino humanitária, civilizada, democrática e compromissada com a lei e a ordem. Trata-se, como observa Dupas (2005), de um esforço do sujeito, que pleiteia a cidadania própria e de outrem. Desta forma, a relação entre o interesse público e o privado permanece em constante conflito, tendendo para a competição selvagem e desregulada, na qual apenas o forte consegue se impor como sujeito de direitos, produzindo um Estado e um conjunto de

instituições públicas a cada dia menos equânimes e inclusivos, de modo a reservar os serviços públicos à casta que deles faz jus pela capacidade de consumo.

Aos demais, resta o direito de comprar o acesso à segurança via empresas privadas; à saúde, através de planos privados; à educação de qualidade, através de escolas particulares que favorecem o acesso às universidades de qualidade, que são em boa porção públicas, de forma a resguardar o direito da casta incluída de não gastar com a parte mais onerosa da educação, o ensino superior. Não obstante, esta percepção da relação entre o público e o privado tende a esvanecer com a exacerbação do individualismo consumista e a segmentação social em castas ou tribos, em que a defesa dos valores democráticos e a participação no espaço público se tornam fantasiosos, encobertos e aviltados pelo desmando midiático potencializado pelas tecnologias da informação, que permanecem desreguladas em nome da liberdade de expressão, assemelhando-se a um enorme galinheiro, onde raposas e galinhas vivem soltas, conforme a analogia de Dupas (2005).

Em um contexto tão distópico, Carnoy (2003) analisa o planejamento educacional em relação às demandas próprias da mundialização. As principais tendências observadas pelo autor, no que se refere às reformas educacionais em andamento no início do século, são as tendências para a descentralização e a privatização da produção dos saberes.

Quanto às práticas educativas, são analisadas as tendências para a padronização das avaliações; a autonomia, motivação e qualificação do corpo docente; além da inclusão de novas tecnologias na educação. O autor identifica, como principal obstáculo para a melhoria na qualidade da educação, a indefinição quanto às melhores práticas didáticas e a estrutura por elas requerida. São considerados como qualidades necessárias para que os professores cumpram seu papel um alto grau de compromisso para com o sucesso discente e para com o seu aperfeiçoamento profissional, bem como o desenvolvimento constante das habilidades pedagógicas (CARNOY, 2003).

2.3 IDENTIFICAÇÃO DAS FONTES

As fontes para a revisão integrativa da literatura são constituídas por pesquisas publicadas em artigos científicos, revisados por pares, que foram selecionados,

analisados e sintetizados com auxílio das bases de dados científicos CORE (*THE OPEN UNIVERSITY*, 2022) e *Web Of Science* (CLARIVATE, 2022). Os critérios para tal seleção consideram, além dos já mencionados, na pertinência à temática de pesquisa, que parte da abordagem denominada <ensino por competências> e da busca por compreender as diferentes percepções possíveis para o termo <competência>, a fim de compará-las com as representações oferecidas pelos docentes envolvidos na educação corporativa da Polícia Rodoviária Federal, em concordância com a pergunta norteadora da pesquisa.

A partir de tais critérios, foram escolhidas para a revisão integrativa as palavras-chave <Polícia Rodoviária Federal>, <competência> e <significado>; associadas ao operador booleano <AND> e <OR>, bem como aos termos versados em inglês, aplicados aos repositórios CORE (*THE OPEN UNIVERSITY*, 2022) e *Web Of Science* (CLARIVATE, 2022), limitando os resultados às publicações em português, inglês e espanhol. As consultas foram realizadas entre o segundo semestre de 2021 e agosto de 2022.

2.3.1 Consulta à base CORE

Conforme a *Open University* (2022), a base de dados CORE é o maior agregador de artigos de acesso aberto do mundo. A base oferece soluções para descoberta e gerenciamento de conteúdo científico em larga escala, assumindo como missão o enriquecimento de dados acadêmicos por meio de mineração de dados.

Na consulta à base CORE foram identificados 736 artigos, dos quais se fez leitura crítica dos títulos, de forma a selecionar aquele que aborda o tema da formação policial por competências. Na análise de pertinência para a temática de pesquisa, apenas os artigos intitulados “Análise das condições de trabalho da Polícia Rodoviária Federal e a influência na capacidade para o trabalho” (GASPARY; SELAU; AMARAL, 2008) e “A educação em direitos humanos e a polícia: um estudo sobre a formação do policial rodoviário federal” (DUARTE; MIGUEL, 2012) atenderam aos critérios de seleção. Os demais trabalhos encontrados tratavam de assuntos fora do escopo da pesquisa, ou não foram publicados em formato de artigo revisado por pares.

2.3.2 Consulta à base *Web of Science*

A base de dados *Web of Science* (WoS), mantida pela empresa Clarivate, é considerada uma das líderes globais em pesquisas científicas e confiabilidade na análise de dados científicos. A empresa busca fornecer soluções para análise do fluxo de informações para universidades, organizações governamentais e empresas de pesquisa. Nesta dissertação, os dados da WoS foram acessados por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), subsidiada pelo Ministério da Educação do Brasil (CAPES, 2022).

Na consulta à base WoS foram utilizadas as palavras-chave <Polícia Rodoviária Federal>, <competência> e <significado>; associadas aos operadores booleano <AND> e <OR>, bem como aqueles termos versados em inglês, aplicados a todos os campos de busca. Assim como na busca anterior, os critérios de exclusão foram o formato de publicação (artigo); o período (últimos 20 anos); a linguagem (inglês, português e espanhol) e a pertinência para a temática de pesquisa. Nesse processo foram identificados 104 documentos, dentre os quais quatro artigos atendem aos critérios de seleção. Trata-se das pesquisas intituladas “Programa de Patrulha da Saúde: indicadores de saúde de policiais rodoviários federais” (MARINS; DEL VECCHIO, 2017); “Tendência do número de vítimas em acidentes de trânsito nas rodovias federais brasileiras antes e depois da Década de Ação pela Segurança no Trânsito” (ANDRADE; ANTUNES, 2019); o artigo denominado “Modelo Multicritério Baseado no Método *FITradeoff* para Priorização de Trechos de Estradas Brasileiras por Criticidade” (MARTINS et al., 2020) explora uma habilidade de alta relevância para a atividade de patrulhamento, a capacidade de definir o estado de criticidade de um determinado trecho, em relação à segurança rodoviária. Além destes, no artigo “Perfil de tarefas físicas autorrelatadas e treinamento físico em unidades de operações especiais brasileiras: um estudo transversal baseado na Web”, Martins et al. (2020) exploram as habilidades físicas exigíveis no patrulhamento. Embora algumas destas fontes não se ajustem completamente ao escopo da pesquisa, apresentam dados sociodemográficos e de desempenho das operações policiais que oferecem informações relevantes para o desenvolvimento da dissertação. O Quadro 1 permite identificar as referências selecionadas na primeira fase da revisão integrativa da literatura.

QUADRO 1 – Identificação das contribuições das fontes secundárias

Artigo	Autor (data)	Título	Contribuição
1	(GASPARY; SELAU; AMARAL, 2008)	“Análise das condições de trabalho da Polícia Rodoviária Federal e a influência na capacidade para o trabalho”	Explora fatores que influenciam a capacidade laboral na PRF.
2	(DUARTE; MIGUEL, 2012)	“A educação em direitos humanos e a polícia: um estudo sobre a formação do policial rodoviário federal”	Analisa a formação do policial rodoviário federal.
3	(MARINS; DEL VECCHIO, 2017)	“Programa de Patrulha da Saúde: indicadores de saúde de policiais rodoviários federais”	Relaciona a atividade policial com aspectos sociodemográficos.
4	(ANDRADE; ANTUNES, 2019)	“Tendência do número de vítimas em acidentes de trânsito nas rodovias federais brasileiras antes e depois da Década de Ação pela Segurança no Trânsito”	Analisa o impacto da ação policial rodoviária federal na segurança pública.
5	(MARTINS et al., 2020a)	“Modelo Multicritério Baseado no Método <i>FITradeoff</i> para Priorização de Trechos de Estradas Brasileiras por Criticidade”	Explora a capacidade de definir o estado de criticidade de um determinado trecho, em relação à segurança rodoviária.
6	(MARINS et al., 2020)	“Perfil de Tarefas Físicas Autorrelatadas e Treinamento Físico em Unidades de Operações Especiais Brasileiras: Um Estudo Transversal Baseado na Web”	Analisa as habilidades físicas exigíveis no patrulhamento.

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023).

A escassez de pesquisas publicadas em periódicos revisados por pares, que versem sobre a associação do termo <competência> com a formação de policiais rodoviários federais, ilustra o grau de ineditismo desta dissertação, bem como corrobora as justificativas de pesquisa anteriormente apontadas. A principal área de publicação na qual foram encontrados artigos pertinentes para a pesquisa foi a saúde, com duas publicações. Além disto, os periódicos nos quais se encontram as fontes pesquisadas versam sobre gestão industrial, engenharia e comunicação social. Nota-se, portanto, uma carência de publicações revisadas por pares sobre formação policial nos periódicos voltados para o campo da educação.

2.4 ANÁLISE DAS FONTES PRIMÁRIAS

A análise de conteúdo das referências identificadas busca uma associação entre o conceito de núcleo de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) e os princípios disciplinares apontados por Bardin (2000). A conexão entre tais autores se deve à abrangência desta e à especificidade daqueles. Se, por um lado, Bardin (2000) permite uma aplicação em texto completo dos princípios analíticos, com auxílio de ferramentas automatizadas; de outro ponto de vista, a abordagem de Aguiar e Ozella (2006) viabiliza um aprofundamento semântico sobre os significados subjacentes ao texto e suas conexões linguísticas. Para essa interação disciplinar, a análise de conteúdo é utilizada como percurso de pesquisa, enquanto os conceitos associados à teoria dos núcleos de significação servem como ferramenta de categorização e de interpretação da análise de conteúdo. Outrossim, a pesquisa se desenvolve em duas fases, sendo a primeira dedicada à revisão integrativa da literatura, que fundamenta teoricamente o trabalho. Na segunda fase é apresentado um estudo de caso (CRESWELL, 2007), que tem como fontes principais as respostas às questões apresentadas na entrevista estruturada, respondida por policiais docentes. Na primeira fase, a análise de conteúdo é privilegiada, a fim de sintetizar grandes volumes de dados, ao passo que na segunda as percepções subjacentes dos participantes são evidenciadas por meio de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Para Bardin (2000, p. 34), o trabalho de descrição de um texto consiste em analisar o conteúdo das mensagens, a partir do tratamento das informações, ainda que em muitos casos não se limite ao conteúdo, mas considere o “continente”, ou seja, o contexto no qual ele ocorre, a partir dos “significados” (temática) ou de seus “significantes” (léxico). Em tal perspectiva, busca-se descrever os artigos, objetos de estudo, de forma “*sistemática e objetiva*”, de maneira a aproximar os estímulos subjetivos da leitura à objetividade da natureza.

Trata-se, na perspectiva da autora, de uma técnica que consiste em investigar, por meio de descrições objetivas e sistemáticas, os conteúdos apresentados nos textos em revisão. Para tanto, faz-se necessário partir da análise categorial, na qual os fragmentos de comunicação são classificados por meio de regras claras, que

precisam almejar à homogeneidade; exaustão do texto; exclusividade categórica; objetividade e pertinência (BARDIN, 2000).

2.4.1 Análise categorial

A fragmentação do texto em categorias tem como objetivo principal estabelecer um grau de ordem superior na desordem aparente em que as informações são constituídas durante a análise (BARDIN, 2000). Por se tratar de abordagem exaustiva, torna-se impraticável o detalhamento categórico manual em grandes conjuntos de dados, de forma que, para esta pesquisa, a identificação das categorias foi elaborada com auxílio da automação oferecida pelo *software* de análise semântica VOSviewer 1.6.18. Este aplicativo é disponibilizado gratuitamente pela Universidade de Leiden (2022) e permite a quantificação dos termos principais de um texto, ou conjunto de textos e dados bibliográficos, bem como o cálculo de relevância relativa e contextual.

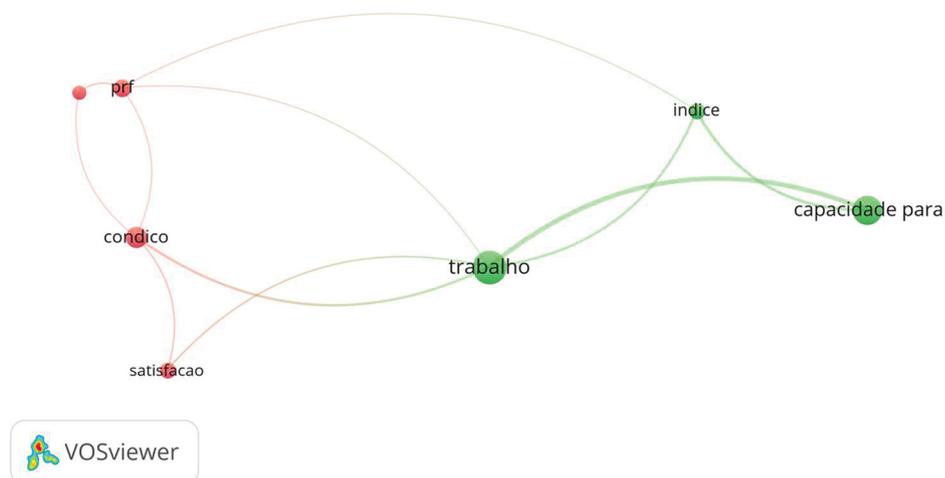
A separação das categorias foi feita por artigo e em ordem cronológica de publicação, sendo representada graficamente em forma de ontologias (ANDRADE, 2013), ou seja, conjuntos de palavras significativas, escolhidas pelo cálculo das suas relações mais frequentes em um dado texto. A fragmentação sistemática dos textos permite a divisão dos dados em três níveis categóricos, a saber a ontologia, que engloba todos os termos mais significativos dos textos, divididos em subconjuntos. Para categorização e agregação dos subconjuntos de termos evidenciados pelo VOSviewere foi utilizada a noção de “**pré-indicadores**”, que aparecem por repetição e se mostram necessários para a construção dos “núcleos futuros” de significação. Aguiar e Ozella (2006, p. 230) sugerem como critério básico para escolha de tais termos a sua “importância para a compreensão do objetivo da investigação”. Esse é o critério de **pertinência**, utilizado nesta dissertação para escolha dos termos e seleção das fontes na construção das categorias da análise de conteúdo e para a formulação dos núcleos de significação. Para tanto, busca-se apreender a zona de sentidos ocultos no texto de forma dialética e mediadora, no que tange às relações implícitas entre as partes e o todo, a essência e a aparência, de forma a evitar visões reducionistas e objetivistas sobre o fenômeno da linguagem. Nessa perspectiva, a palavra é tida como “o objeto da consciência”, o qual permite apreender o “ser, pensar

e agir do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226; SOARES, 2006). A partir de tais considerações, foram categorizados os seguintes níveis de significação:

- Unidade de análise = termo destacado por critério de relevância⁸;
- Pré-indicadores = aglutinado de termos semelhantes selecionado por critério de pertinência;
- Ontologia = conjunto dos pré-indicadores em um texto.

Para a elaboração das ontologias, os textos dos artigos foram copiados integralmente para um arquivo de extensão .txt e, então, o mesmo foi importado e analisado através do *software* VOSviewer. Os parâmetros técnicos para a análise foram de considerar apenas as 13 palavras mais relevantes (unidades de análise) em cada texto e, em seguida, descartar aquelas que não fossem pertinentes para a pesquisa. Neste critério de exclusão se enquadram os elementos de ligação e as palavras que não cabem no contexto da investigação. A Figura 3 representa a ontologia do artigo publicado por Gaspary, Selau e Amaral (2008).

FIGURA 3 – ONTOLOGIA DO ARTIGO “PROGRAMA DE PATRULHA DA SAÚDE: INDICADORES DE SAÚDE DE POLICIAIS RODOVIÁRIOS FEDERAIS”



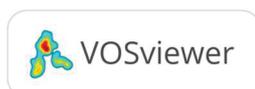
Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023), com base em Gaspary, Selau e Amaral (2008).

A análise categorial do Artigo 1, produzido por Gaspary, Selau e Amaral (2008), evidenciou seis unidades de análise, com destaque para os termos <trabalho> e

⁸O índice de relevância de um termo é calculado automaticamente pelo VOSviewer. Considera tanto o número de repetições, quanto as ligações entre os termos (contexto).

<capacidade para>⁹, que representam dois pré-indicadores. Além destes, podem ser consideradas nesta categoria as unidades de análise <condição>; <índice>; <satisfação> e <PRF>. Na parte superior esquerda da Figura 2 há um ponto sem rótulo, que representa o termo <Polícia Rodoviária Federal>, de forma que os índices de relevância do mesmo devem ser somados aos do acrônimo <PRF> no cálculo bibliométrico, visto que representam o mesmo conteúdo semântico. Isto manifesta uma fragilidade que os acrônimos propiciam para a leitura automatizada. Por este motivo, as ocorrências de acrônimos nos textos originais foram substituídas e o processo repetido, de maneira a gerar a Figura 4:

FIGURA 4 – ONTOLOGIA CORRIGIDA DO ARTIGO “PROGRAMA DE PATRULHA DA SAÚDE...”



Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023), em consulta a Gaspary, Selau e Amaral (2008).

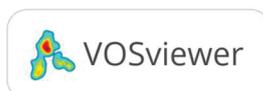
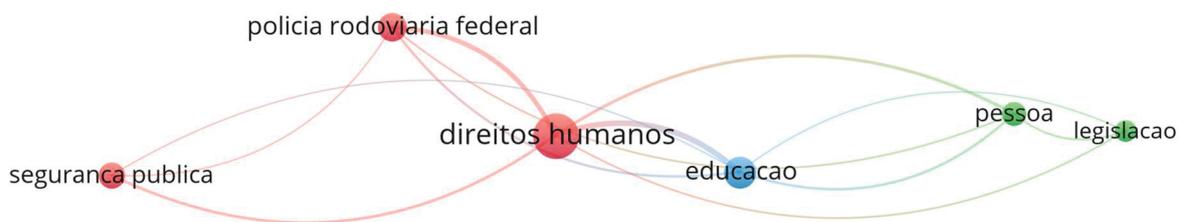
Com a eliminação do acrônimo <PRF>, o termo estendido ganha destaque, compondo uma fração da categoria **trabalho**, a qual engloba as unidades de análise Polícia Rodoviária Federal; condição; e satisfação. Nas demais análises semânticas, as contrações de termos relevantes com mesmo conteúdo foram estendidas para potencializar a análise.

⁹A noção de “capacidade” para ... é uma forma possível de interpretar o conceito de “competência” em Perrenoud (2002, p. 19). Conforme Machado (2006, p. 1), trata-se etimologicamente da “possibilidade de conter alguma coisa”, apreender ou compreender. Nesta perspectiva, a competência é um atributo pessoal; exercida em um determinado “âmbito”; que permite mobilizar recursos em conjunto; pressupondo conhecimento; abstração do contexto; e integração com os outros.

Na ontologia do Artigo 1, os termos estão agrupados em dois pré-indicadores, ou seja, articulam grupos de conteúdos semelhantes. Esta característica foi utilizada para compor as categorias de análise. Além do termo <trabalho> o outro pré-indicador do Artigo 1 é representado pelas ocorrências de <capacidade para>. Note-se que esta última unidade de análise, que representa a segunda categoria de pesquisa destacada pela análise categorial, é frequentemente relacionada com o significado do termo <competência>, que se quer investigar, como pode ser verificado em Machado (2006); Perrenoud (2002); Perrenoud *et al.* (2002).

O experimento de análise categórica do Artigo 1 também evidencia o potencial de reprodutibilidade da revisão semântica categorial automatizada, visto que a alteração pontual, efetuada no texto de referência, não mudou o resultado, em termos de pré-indicadores, ou distribuição das unidades de análise. A Figura 5 representa a ontologia do Artigo 2, sobre Educação e Direitos Humanos, escrito por Duarte e Miguel (2012).

FIGURA 5 – ONTOLOGIA DO ARTIGO “A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A POLÍCIA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO POLICIAL RODOVIÁRIO FEDERAL”

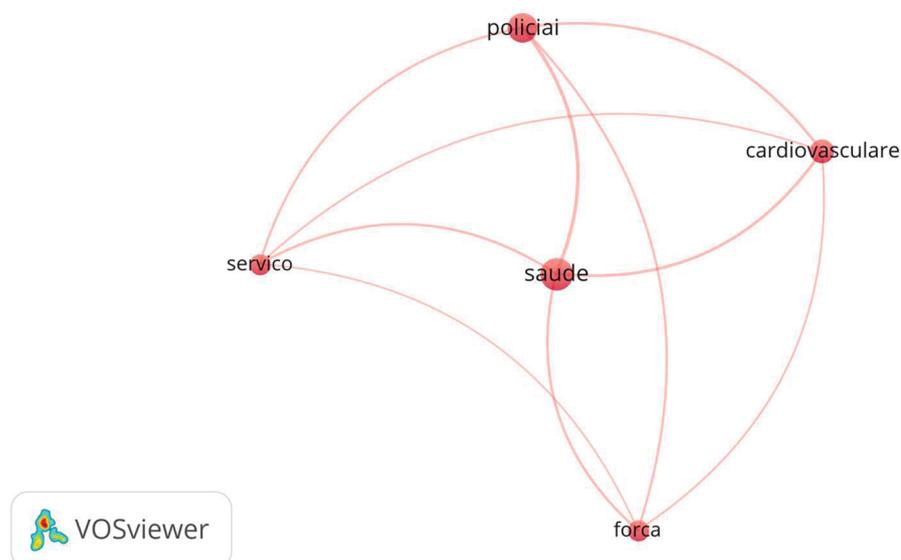


Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023), em consulta a Duarte e Miguel (2012).

A ontologia do segundo artigo, representada na Figura 4, apresenta três pré-indicadores, com índice de relevância maior, respectivamente, para as categorias

direitos humanos; educação e pessoa. Foram identificadas também as seguintes unidades de análise: <Polícia Rodoviária Federal>; <segurança pública>; e <legislação>. Observe-se a recorrência do termo <Polícia Rodoviária Federal>, que se apresenta como elemento integrador entre as categorias de pesquisa nos dois artigos ora apresentados. A Figura 6 representa a ontologia do terceiro artigo analisado (MARINS; DEL VECCHIO, 2017).

FIGURA 6 – ONTOLOGIA DO ARTIGO “PROGRAMA DE PATRULHA DA SAÚDE: INDICADORES DE SAÚDE DE POLICIAIS RODOVIÁRIOS FEDERAIS”

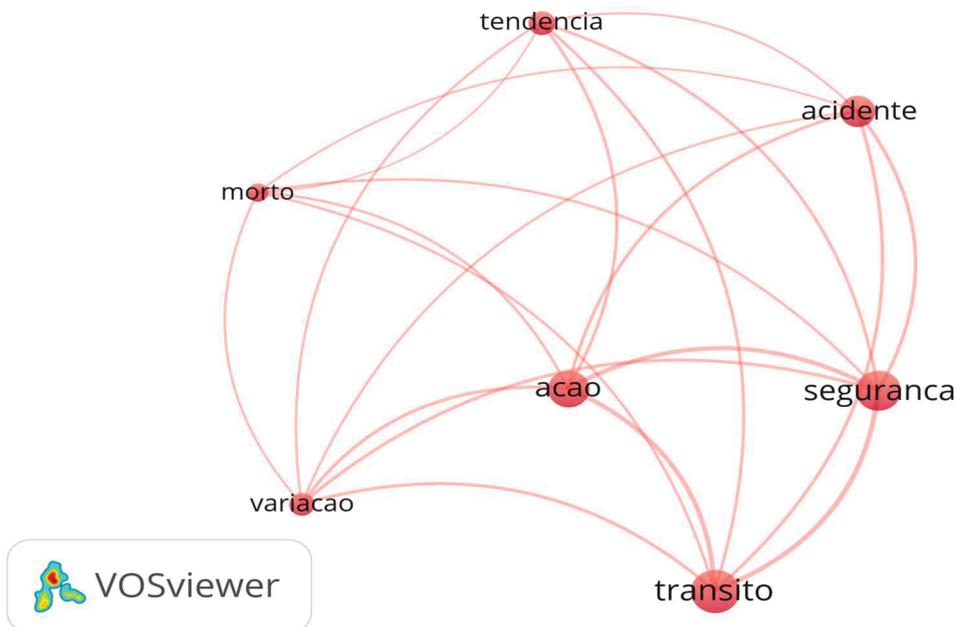


Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023), em consulta a Marins e Del Vecchio (2017).

Conforme a análise semântica da pesquisa elaborada por Marins e Del Vecchio (2017), as cinco unidades de análise destacadas giram em torno de um pré-indicador, representado pela categoria **saúde**. As subcategorias destacadas pelo *software* são percebidas pelos rótulos <policiais>; <cardiovascular>; <serviço>; e <força>. Novamente, o significado de polícia se apresenta como ponto articulador dos artigos em análise.

A Figura 7 representa a ontologia do quarto artigo analisado, intitulado “Tendência do número de vítimas em acidentes de trânsito nas rodovias federais brasileiras antes e depois da Década de Ação pela Segurança no Trânsito” (ANDRADE; ANTUNES, 2019).

FIGURA 7 – ONTOLOGIA DO ARTIGO “TENDÊNCIA DO NÚMERO DE VÍTIMAS EM ACIDENTES DE TRÂNSITO NAS RODOVIAS FEDERAIS BRASILEIRAS ANTES E DEPOIS DA DÉCADA DE AÇÃO PELA SEGURANÇA NO TRÂNSITO”



Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023), a partir de Andrade e Antunes (2019).

Andrade e Antunes (2019) apresentam sua pesquisa em torno de um pré-indicador, <trânsito>, conforme a análise categorial automatizada. As subcategorias, representadas por ordem de relevância, são <segurança>; <acidente>; <tendência>; <morto>; e <ação>.

A Figura 8 representa a ontologia do Artigo 5, denominado “Modelo Multicritério Baseado no Método *FITradeoff* para Priorização de Trechos de Estradas Brasileiras por Criticidade” (MARTINS et al., 2020).

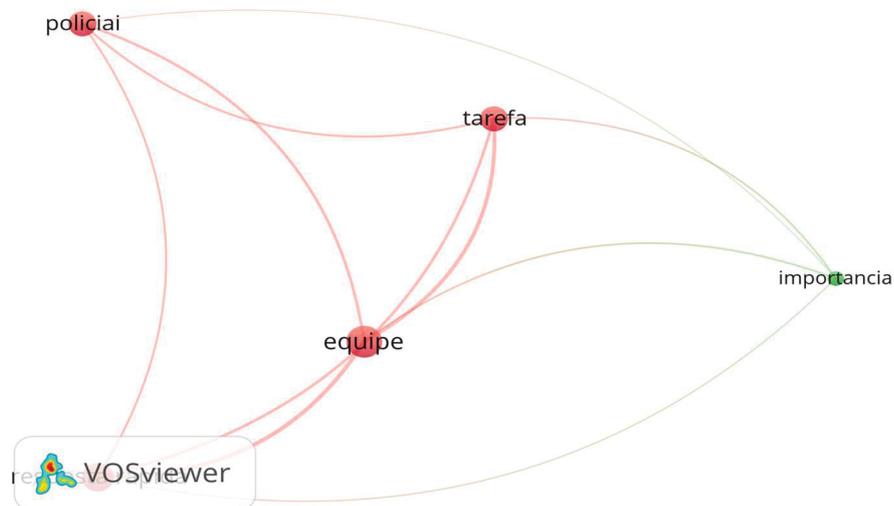
FIGURA 8 – ONTOLOGIA DO ARTIGO “MODELO MULTICRITÉRIO BASEADO NO MÉTODO FITRADEOFF PARA PRIORIZAÇÃO DE TRECHOS DE ESTRADAS BRASILEIRAS POR CRITICIDADE”



Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023), em consulta a Martins et al (2020).

A análise automatizada do texto evidencia, para o Artigo 5, dois pré-indicadores, representados pelas unidades de análise **acidente de trânsito** e **procedimento**. As subcategorias destacadas pelo software se evidenciam pelos termos <Polícia Rodoviária Federal>; <morte>; e <alternativa> (MARTINS et al., 2020). A Figura 9 evidencia as palavras mais representativas no sexto artigo analisado, que trata de habilidades físicas exigidas no patrulhamento rodoviário (MARINS et al., 2020).

FIGURA 9 – ONTOLOGIA DO ARTIGO “PERFIL DE TAREFAS FÍSICAS AUTORRELATADAS E TREINAMENTO FÍSICO EM UNIDADES DE OPERAÇÕES ESPECIAIS BRASILEIRAS: UM ESTUDO TRANSVERSAL BASEADO NA WEB”



Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023), em consulta a Marins et al (2020).

A análise semântica automatizada para definir as categorias de destaque no sexto artigo analisado, de Marins et al, (2020), evidenciou dois pré-indicadores, representados pelas unidades de análise **equipe**¹⁰ e **importância**. Foram evidenciados também os termos <policiais>; <resposta rápida>; e <tarefa>. O Quadro 2 sintetiza os termos destacados na análise categorial automatizada:

¹⁰ Para chegar ao destaque do termo <equipe>, todas as ocorrências do termo <grupo> foram substituídas no arquivo de dados brutos, de maneira a representarem um mesmo conteúdo semântico.

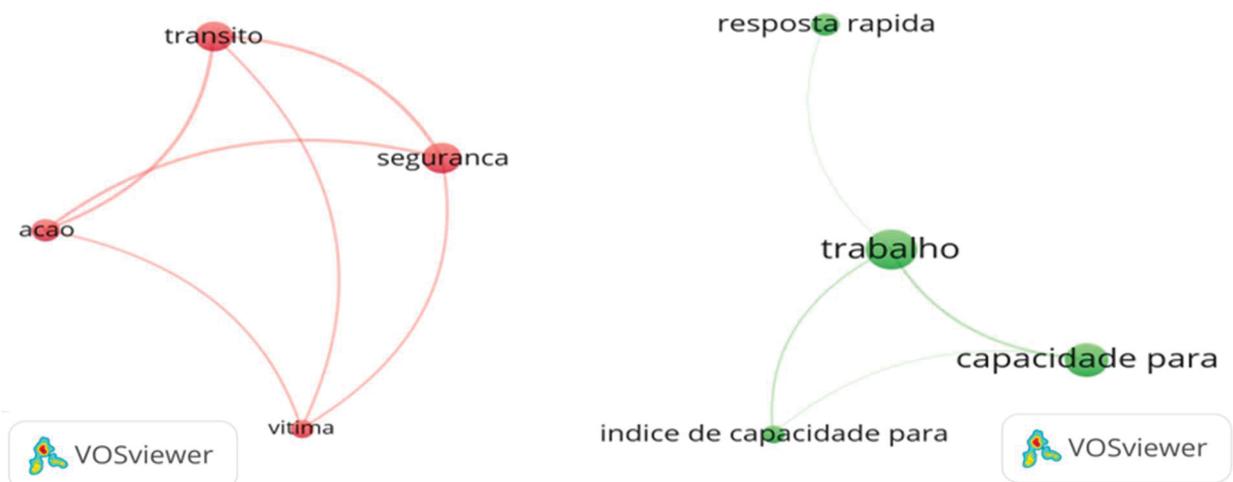
QUADRO 2 – Síntese dos termos destacados em análise categorial automatizada¹¹

	Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3	Artigo 4	Artigo 5	Artigo 6
Pré-indicadores	Trabalho; capacidade para.	Direitos hu- manos; Educação; pessea.	Saúde.	Trânsito.	Acidente de trânsito; procedimento.	Equipe; importância.
Unidades de análise	PRF; condi- ção ; satisfa- ção; índice.	PRF; segu- rança pú- blica; legis- lação.	Policiais; cardiovas- cular ; ser- viço; força.	Segurança; acidente; tendência ; variação ; morto; ação.	PRF; morte; alternativa.	Policiais; resposta rá- pida; tarefa.

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023).

A fragmentação em categorias (BARDIN, 2000) dos artigos faz parte da primeira fase da revisão integrativa e propiciou a evidenciação de 10 pré-indicadores, que agregam 28 unidades de análise. A fim de prospectar outras possíveis unidades de análise e destacar aquelas mais importantes para o grupo de pesquisadores referidos, os textos das seis fontes secundárias foram compilados em um único arquivo, que foi submetido a uma nova análise automatizada, a qual resultou na Figura 10. Nesta fase, os termos <vítima>, <morte> e <morto> foram agregados para otimizar a análise, assim como <equipe> e <grupo>. O critério de agregação se deu a maior, ou seja, os termos mais abrangentes <vítima> e <equipe> incorporaram os mais específicos.

FIGURA 10 – ONTOLOGIA DA COMPILAÇÃO DE FONTES SECUNDÁRIAS



Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023).

¹¹Os termos ~~tachados~~ foram eliminados por critérios de pertinência e falta de exclusividade categórica.

A fragmentação categórica automatizada, aplicada ao conjunto de referências, apresentou dois grupos semânticos bastante distintos, um centrado na categoria **trabalho** e outro em **segurança**. As subcategorias do primeiro grupo são representadas pelos termos <capacidade para...> (*q.e.d.*); <resposta rápida>; e <índice de capacidade para [o trabalho]¹²>. As subcategorias da unidade de significação segurança são trânsito; ação; e vítima.

Para reduzir e delimitar os trabalhos de inferência e interpretação, expostos a seguir, foram estabelecidos dois critérios de eliminação de unidades de análise, a saber: exclusividade categórica e pertinência (BARDIN, 2000). A eliminação foi aplicada às subcategorias das ontologias dos artigos, as quais representam algum tipo de ambiguidade categórica, ou seja, são termos que se aplicam a várias categorias com pouca especificidade. Nesta fase, foram excluídos da composição categórica os termos <procedimento>; <importância>; <condição>; <força>; <tendência>; <variação>; e <alternativa>.

Além disto, foram excluídos por critério de pertinência, ou seja, embora os mesmos representem conhecimentos específicos nas fontes secundárias, não tomam parte no escopo desta pesquisa, enquanto unidades de análise, os termos <cardiovascular> e <força>. As palavras excluídas na composição categórica foram representadas em caracteres tachados no Quadro 2, anteriormente apresentado. O Quadro 3 representa a divisão categórica resultante do processo de fragmentação dos textos.

QUADRO 3 – Categorização das unidades de análise

Categorias principais	pré-indicadores	Unidades de análise	Art. 1	Art. 2	Art. 3	Art. 4	Art. 5	Art. 6
Trabalho	capacidade para... índice; resposta rápida.	PRF; satisfação; equipe;	X					X
Segurança	trânsito; ação; vítima; saúde.	PRF; Educação; Direitos humanos; serviço; acidente; legislação.		X	X	X	X	

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023).

¹² Esta é uma categoria emergente, que representa de forma assertiva os parâmetros almejados pelo ensino por competências, tema central da pesquisa.

Após a compilação dos artigos foi elaborada a seleção e classificação das unidades de análise. Para tanto foram considerados os índices de relevância dos termos, bem como sua recorrência nas ontologias elaboradas pela análise semântica automatizada.

2.4.2 Inferências

A mera descrição dos conteúdos não é suficiente para produzir uma análise de conteúdo. Por isto, os dados evidenciados na análise categorial são submetidos a um processo de racionalização denominado “inferência” (BARDIN, 2000, p. 38). Nesta fase da abordagem, as informações nos ensinam algo sobre o mundo a partir de procedimentos que permitem deduzir logicamente – inferir – de maneira a complementar os conceitos anteriormente adquiridos e evidenciar os objetivos intencionais de pesquisa, constituindo novos conhecimentos sobre os emissores das mensagens analisadas e seus contextos.

A análise das inferências pode ser orientada tanto pelas causas, quanto pelas consequências dos enunciados presentes nas mensagens em apreço. Neste tipo de procedimento, proposições são admitidas em função do valor de verdade das premissas que as antecedem (BARDIN, 2000). Para esta pesquisa, adota-se uma perspectiva causal para a racionalização do texto, eventualmente inferindo suas consequências por meio da abordagem de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). O processo de inferência foi dividido em duas seções, que dizem respeito às categorias principais de pesquisa, com vistas a produzir argumentação válida, a partir dos pré-indicadores e unidades de análise destacados nos artigos em análise.

2.4.2.1 Inferências sobre a categoria trabalho

Os artigos que foram destacados como pertinentes para a categoria **trabalho** são a “Análise das condições de trabalho da Polícia Rodoviária Federal e a influência na capacidade para o trabalho” (GASPARY; SELAU; AMARAL, 2008) e “Perfil de Tarefas Físicas Autorrelatadas e Treinamento Físico em Unidades de Operações Especiais Brasileiras: Um Estudo Transversal Baseado na Web” (MARINS et al.,

2020). Nestes textos interessa produzir inferências sobre os pré-indicadores denominados capacidade para...; índice; e resposta rápida. As unidades de análise destacadas são PRF; satisfação; e equipe.

Para produzir inferências utiliza-se, nesta pesquisa, a lógica clássica (ARISTÓTELES, 1991), que supõe duas possibilidades para a composição de argumentos, a indução e a dedução. Argumentos dedutivos partem de generalizações para concluir proposições específicas, enquanto as induções percorrem o caminho oposto, ou seja, produzem generalizações.

O silogismo, que é o argumento logicamente perfeito, é composto por três termos (maior, menor e médio), os quais são dispostos em duas premissas (maior ou genérica e menor ou específica) para o cálculo lógico, que leva a uma conclusão específica. Sinteticamente, a premissa menor é um caso específico, que se enquadra em uma lei geral, a premissa maior, conduzindo a uma conclusão, também específica.

Dados os pré-indicadores (termos gerais) e unidades de análise (termos específicos), é possível construir proposições (hipóteses) e inferir conclusões, cujo valor de verdade pode ser comparado com as referências secundárias, documentos e casos empíricos. A formulação de hipóteses, a partir dos pré-indicadores, é uma forma de estabelecer um discurso refutável (POPPER, 1972), a ser contraposto às conclusões derivadas dos futuros núcleos de significação, que serão construídos a partir dos discursos dos participantes das pesquisas. Para a categoria trabalho, temos os termos gerais e específicos expostos no Quadro 4:

QUADRO 4 – Termos gerais e específicos para a categoria trabalho

CATEGORIA TRABALHO	
pré-indicadores (gerais)	Unidades de análise (específicos)
capacidade para... índice; resposta rápida.	PRF; satisfação; equipe;

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023).

A análise combinatória de seis termos, dois a dois, permite a composição de 12 proposições (hipóteses), sendo oito premissas e quatro conclusões, cujos valores de verdade podem ser testados, com base na literatura de referência.

Adiante, seguem elencadas as possíveis premissas e conclusões, formadas a partir dos termos em análise, cuja cópula é indicada pelo símbolo =>, posteriormente substituído por verbos, escolhidos conforme a intencionalidade e contexto de pesquisa, a fim de representar a inferência lógica em linguagem convencional e formular hipóteses refutáveis.

Termos maiores:

<capacidade para...>

<resposta rápida>

Termos médios em cópula (premissas maiores)

(P1) <equipe => capacidade para...>

(P2) <equipe => resposta rápida>

(P3) <satisfação => resposta rápida>

(P4) <satisfação => capacidade para...>

Termos menores em cópula (premissas menores)

(p5) <PRF => equipe>

(p6) <PRF => satisfação>

(p7) <índice¹³ => satisfação>

(p8) <índice => equipe>

Conclusões (inferências possíveis pelo cálculo predicativo)

(c1) <PRF => capacidade para...>

(c2) <PRF => resposta rápida>

(c3) <índice => resposta rápida>

(c4) <índice => capacidade para...>

Na fase de interpretação as premissas e conclusões são versadas em linguagem corrente e comparadas com os textos de referência para corroborar ou refutar seus valores de verdade. A interpolação entre as variáveis destacadas pela análise sistemática, em relação à categoria trabalho, em comparação com os textos consultados, permitiu inferir os seguintes atributos para o termo competência, consideradas como premissas básicas (hipóteses de trabalho) para a definição preliminar dos significados atribuídos na literatura para o termo <competência>.

¹³ O termo <índice> é uma retração de <índice de capacidade para o trabalho>.

- a) Capacidade para ... o trabalho (GASPARY; SELAU; AMARAL, 2008).
- b) ... Uso da força (MARINS; DEL VECCHIO, 2017).
- c) ... Trabalho em equipe;
- d) ... Resposta rápida (MARTINS et al., 2020).

Essas serão consideradas entre as concepções de competência destacadas na bibliografia para efeitos de comparação com as demais percepções acerca do ensino por competências na UniPRF. Adiante, as noções de competências destacadas na bibliografia, pelo mesmo processo, em relação à categoria segurança.

2.4.2.2 Inferências sobre a categoria segurança

Os artigos que foram destacados como pertinentes para a categoria segurança são a “A educação em direitos humanos e a polícia: um estudo sobre a formação do policial rodoviário federal” (DUARTE; MIGUEL, 2012); “Programa de Patrulha da Saúde: indicadores de saúde de policiais rodoviários federais” (MARINS; DEL VECCHIO, 2017); “Tendência do número de vítimas em acidentes de trânsito nas rodovias federais brasileiras antes e depois da Década de Ação pela Segurança no Trânsito” (ANDRADE; ANTUNES, 2019); “Modelo Multicritério Baseado no Método *FITradeoff* para Priorização de Trechos de Estradas Brasileiras por Criticidade” (MARTINS et al., 2020). A partir desses textos, interessa produzir inferências sobre os pré-indicadores denominados trânsito; ação; saúde e vítima. As unidades de análise destacadas são PRF; Educação; Direitos humanos; serviço; acidente; vítima; legislação. Para a categoria segurança, temos os termos gerais e específicos expostos no Quadro 5:

QUADRO 5 – Termos gerais e específicos para a categoria segurança

CATEGORIA SEGURANÇA	
Pré-indicadores (gerais)	Unidades de análise (específicos)
trânsito; ação; saúde; vítima.	PRF; Educação; Direitos humanos; serviço; acidente; legislação.

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023).

A combinação dos nove termos permitiu a composição de 24 proposições (hipóteses), sendo 18 premissas e 6 conclusões, cujos valores de verdade podem ser testados, com base na literatura de referência. Adiante, seguem ilustradas algumas das possíveis premissas e conclusões, formadas a partir dos termos em análise. Posteriormente, na fase de interpretação, são escolhidos os verbos, conforme a intencionalidade e contexto de pesquisa.

Termos maiores:

<trânsito>

<ação>

<vítima>

Termos médios em cópula (premissas maiores)

(P1) <Educação => trânsito>

(P2) <Educação => ação>

(P3) <Educação => vítima>

(P4) <Direitos humanos => trânsito>

(P5) <Direitos humanos => ação>

(P6) <Direitos humanos => vítima>

(P7) <serviço => trânsito>

(P8) <serviço => ação>

(P9) <serviço => vítima>

(P7) <legislação => trânsito>

(P8) <legislação => ação>

(P9) <legislação => vítima>

Termos menores em cópula (premissas menores)

(p10) <PRF => Educação>

(p11) <PRF => Direitos humanos>

(p12) <PRF => serviço>

(p13) <PRF => legislação>

(p14) <acidente => Educação>

(p15) <acidente => Direitos humanos>

(p16) <acidente => serviço>

(p18) <acidente => legislação>

Conclusões (inferências possíveis pelo cálculo predicativo)

- (c19) <PRF => trânsito>>
- (c20) <PRF => ação>
- (c21) <PRF => vítima>
- (c22) <acidente => trânsito>>
- (c23) <acidente => ação>
- (c24) <acidente => vítima>

A interpolação entre as variáveis destacadas pela análise sistemática, em relação à categoria segurança, comparada com os textos analisados, permitiu inferir os seguintes atributos para o termo competência no contexto da categoria segurança:

- e) Capacidade para ... a defesa dos direitos humanos;
- f) ... promover a segurança pública;
- g) ... cumprir e fazer cumprir a legislação (DUARTE; MIGUEL, 2012).
- h) ... promover a segurança no trânsito (ANDRADE; ANTUNES, 2019).
- i) ... prevenção e atendimento a acidentes de trânsito (MARTINS et al., 2020).

Essas serão consideradas entre as concepções de competência destacadas na bibliografia na categoria segurança, para efeitos de comparação com as demais percepções acerca do ensino por competências na UniPRF.

2.4.3 Interpretação

Considerada por Bardin (2000, p. 39) como última fase do processo analítico, a interpretação pode ser definida como “a significação concedida” pelo analista às manifestações do texto. Nesta fase, as recomendações e definições constatadas em documentos jurídicos e diretrizes pedagógicas para a formação de policiais rodoviários federais são sintetizadas e comparadas com o disposto na revisão da literatura.

2.5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CONSULTADOS

2.5.1 Legislação

O corpo de documentos legais analisados para execução do segundo objetivo específico desta pesquisa é composto pelo Decreto nº 1.655, de 3 de outubro de 1995, que define as dez competências da Polícia Rodoviária Federal no âmbito das rodovias federais e áreas de interesse da União (BRASIL, 1995). Ele foi alterado, no que tange à carreira de PRF, em 2008 e 2012. Além deste, cumpre considerar o disposto na Lei nº 9.654 de 2 de junho de 1998, que cria a carreira de Policial Rodoviário Federal (Brasil, 1998). O Quadro 6 sintetiza as referências jurídicas consultadas.

QUADRO 6 – Competências destacadas na legislação consultada

Referência	Fonte	Escopo	Competências (atribuições ou responsabilidades)
(BRASIL, 1995)	Decreto nº 1.655, de 3 de outubro de 1995	Define as dez competências da PRF no âmbito das rodovias federais.	Patrulhar; fazer cumprir a legislação; inspecionar e fiscalizar o trânsito; multar; prevenir e atender acidentes de trânsito; escoltar e remover veículos; assegurar a livre circulação; assegurar o deslocamento de autoridades; controlar o tráfego de menores; prevenir e reprimir a criminalidade.
(BRASIL, 1998, 2012)	Lei nº 9.654 de 2 de junho de 1998, alterada pela Lei nº 12.775, de 28 de dezembro de 2012	Cria a carreira de Policial Rodoviário Federal e dispõe sobre a remuneração dos cargos e carreiras.	Planejamento, coordenação, supervisão, controle, avaliação administrativa e operacional; atividades de corregedoria, inteligência e ensino; articulação; capacitação, intercâmbio; fiscalização, patrulhamento e policiamento ostensivo; atendimento e socorro às vítimas de acidentes.
(BRASIL, 2019)	Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019	Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP da administração pública federal	Competências transversais (responsabilidades para): dirigir, chefiar, coordenar e supervisionar.

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023).

A partir da análise de conteúdo da legislação pertinente, fica claro que os legisladores e autoridades referem-se às competências no sentido jurídico, como ações a serem desempenhadas pelos policiais rodoviários federais, usando a terminologia “atribuições gerais”, vinculadas às competências do órgão.

O texto do Decreto 1655/95 segue determinando dez atitudes inerentes à função de PRF, introduzidas por meio de verbos no infinitivo: aplicar; executar; realizar; credenciar; assegurar; efetuar; e colaborar, dentre outros. Nesse contexto, a competência é vista como uma ação a realizar, vinculada, dentro das atribuições legais institucionais, ou seja, trata-se de uma concepção de competência orientada pelo desempenho de tarefas específicas que, como vimos anteriormente, não dá conta das habilidades relacionais, sejam comportamentais ou colaborativas, indispensáveis para o trabalho em grupo, tão pouco para valorizar a flexibilidade e polivalência, necessárias à adaptação a sistemas complexos, tais como a segurança pública.

Mesmo no inciso X do Art. 1º do mencionado diploma legal, do qual poderíamos esperar uma competência colaborativa¹⁴, a zona de sentidos atribuídos ao termo não é relacional, visto que o verbo “colaborar” é atenuado pelo complemento “... e atuar”; além do que, os agentes, ou instituições para com quem se espera a colaboração da PRF não são especificados no corpo do texto legal neste inciso. São referenciados alguns agentes para com quem colaborar no Inciso VIII do art. 1º: chefes de Estados, Ministros e demais autoridades. Mas ali, a competência esperada não é colaborativa, mas sim atitudinal, ou seja, orientada pelo desempenho de tarefas específicas, designada pelo verbo “executar...” (BRASIL, 1995, art. 1º, VIII).

Mais recentemente, o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal, utiliza o termo “competência” em dois sentidos diferentes, como sinônimo de jurisdição ou responsabilidade, como em “níveis hierárquicos imediatos, com competência sobre a área de gestão de pessoas” (BRASIL, 2019, art. 5º, §1º); ou ainda no sentido de habilidade, ou aptidão, como em “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação” (BRASIL, 2019, art. 1º). Estas últimas são identificadas também como “competências transversais”, destacando a capacidade, ou habilidade para dirigir, chefiar, coordenar e supervisionar; além de competências específicas e finalísticas a serem definidas em Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), pertinente para cada unidade administrativa.

¹⁴ “... X - colaborar e atuar na prevenção e repressão aos crimes contra a vida, os costumes, o patrimônio, a ecologia,...” (BRASIL, 1995, art. 1º)

Sinteticamente, da análise de conteúdo dos principais documentos legais referentes às atribuições da PRF, inferimos que os mesmos não previam, em sua origem, competências relacionais. Posteriormente, nos textos de 1998 em diante, o termo competência é substituído por atribuição e, então, espera-se tanto habilidades atitudinais, quanto colaborativas e comportamentais. Nesta fase, de consolidação e regulamentação da carreira de PRF, as atribuições profissionais são sedimentadas pelos legisladores em ações mais complexas, tais como planejamento, coordenação, supervisão, controle, avaliação administrativa e operacional; atividades de corregedoria, inteligência e ensino; articulação; capacitação; intercâmbio etc. Trata-se majoritariamente de competências relacionais, ou seja, visam a colaboração e o comportamento, além das atitudinais ou executivas, que são mais claramente especificadas nos textos recentes, como em: fiscalização, patrulhamento e policiamento ostensivo; atendimento e socorro às vítimas de acidentes etc.

2.5.2 Documentos formativos da PRF

O PDP em vigência, relativo à formação e aperfeiçoamento na Polícia Rodoviária Federal, foi instituído pela Portaria DG/PRF nº 750, de 18 de outubro de 2021, doravante referido como PDP. Nele foram estabelecidas as diretrizes e objetivos das ações necessárias para o desenvolvimento de pessoas no âmbito da educação corporativa, executada sob responsabilidade da PRF. Nesse documento, o termo “competência” se refere às habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para o desempenho das atividades atribuídas aos servidores, em função dos objetivos institucionais (POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL, 2021). Em seu Anexo II, são priorizadas, categorizadas e descritas as competências institucionais, gerais e específicas a desenvolver e aprimorar nos cursos de formação da UniPRF, que seguem elencadas na ordem de prioridade apontada pelo PDP:

- Competências gerais: prevenir acidentes; informar; interação pessoal;
- Gestão pública: implementar estratégias institucionais;
- Conduzir veículos;
- Comunicar;
- Trabalhar em equipe;

- Liderar, coordenar e motivar;
- Organizar e controlar;
- Orientar para resultados;
- Docência (promover o desenvolvimento humano);
- Controle interno (assegurar a estratégia institucional);
- Assessoria jurídica;
- Comunicação institucional;
- Manutenção de armamento;
- Gerir processos administrativos;
- Cinotecnia (utilização de cães na segurança pública);
- Suporte aerotático;
- Motociclismo policial;
- Operações especiais (resgate, tiro de precisão, etc.) e policiamento especializado;
- Controle de distúrbios;
- Defesa policial;
- Abordagem policial;
- Gerenciamento de crises;
- Uso diferenciado da força;
- Perícia e atendimento de acidentes;
- Primeiros socorros;
- Educação para o trânsito;
- Policiamento e fiscalização;
- Fiscalização de trânsito;
- Fiscalização de transporte;
- Corregedoria e direito disciplinar;
- Gestão de pessoas;
- Inteligência policial;
- Tecnologia da informação e comunicação;

- Competências transversais: comunicação; agir em consonância com os direitos humanos, saúde e segurança pública; saúde física, mental; e autoproteção.

A amplitude e a diversidade das competências esperadas para a ação dos policiais rodoviários federais expostas no PDP, a serem ensinadas na UniPRF, oferecem uma perspectiva da complexidade da tarefa dessa instituição. Uma característica que chama a atenção no ordenamento de habilidades é o mais baixo nível definido na prioridade geral (99) para a o subgrupo de competências 9.4, denominado “autoproteção”. Isto fica mais claro quando observamos o subgrupo 5.2 – “técnicas de intervenção policial”, onde são destacadas duas competências específicas, sendo que, naquela que trata do “respeito aos direitos individuais” a prioridade é de “116”, enquanto o valor aplicado para a habilidade de “preservação da integridade física própria, da equipe e de terceiros” é de “54”. Para estabelecer um padrão comparativo, o somatório das prioridades das oito competências específicas da área de conhecimento “cinotecnia” totaliza “128” pontos e, por isto, aparece em primeiro no grupo intermediário (5.1), que agrega competências operacionais, ao passo que a “autoproteção” é a última competência elencada no Anexo II do PDP, disposta no grupo “9.4”, relativo às “competências transversais”. Imediatamente anterior a essa área de conhecimento, encontram-se os tópicos “saúde física e mental” (9.3.1) e “direitos humanos, sociedade e segurança pública” (9.1.1) (POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL, 2021).

As competências específicas mais valorizadas no PDP, com os respectivos índices de prioridade geral, são: abordagem policial (131); preservação da vida e do patrimônio (129); garantir a segurança viária (128); interagir de forma educada (123); adotar e defender as decisões tomadas em equipe (121). Os subgrupos de competências mais valorizados no mencionado documento dizem respeito às habilidades para gestão e condução veicular.

A partir da análise da documentação pertinente, observa-se que a evolução da legislação, que registra as expectativas da sociedade para a atividade da PRF entre as décadas de 1990 e 2020, evidencia um aperfeiçoamento na noção de competências, tendendo para a valorização das atribuições relacionais, que são mais adequadas ao trabalho em equipe e à resolução de problemas em sistemas complexos, permeados pela necessidade de flexibilidade e polivalência na execução

das tarefas. Outrossim, o grupo de habilidades específicas, como definidas nas diretrizes educacionais da UniPRF, aponta para a valorização das competências gerenciais e operacionais, em detrimento dos direitos humanos e da capacidade de autopreservação física e mental.

Importante se faz a análise da descrição da competência específica de condução, tanto para veículos oficiais quanto para os demais, exposta no subgrupo 1.3 de competências do PDP, que implica o trabalho de policiamento rodoviário federal na “responsabilidade e zelo pelo patrimônio público, constituindo-se em exemplo de condutor para a sociedade” (POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL, 2021 Anexo II). A prioridade dada para o desenvolvimento dessa competência específica e operacional, a condução veicular, é que ela existe justamente para autopreservação física, jurídica e mental dos policiais rodoviários federais, tanto individualmente quanto no que se refere à imagem da PRF enquanto órgão público. Não obstante, no PDP as competências relacionais para autopreservação, relativas à saúde, aos direitos humanos e à autoproteção, são elas mesmas avaliadas com as mais baixas prioridades. Este fato indica que, embora no contexto jurídico dos últimos 30 anos, pertinente para a formação na PRF, as competências relacionais tenham sido valorizadas em relação às operacionais, nas diretrizes educacionais da UniPRF continuam sendo mais prezadas as últimas.

3 ESTUDO DO CASO – POLICIAL PROFESSOR

Para Creswell (2007, p. 73), a abordagem de estudo de caso é uma metodologia que se aplica à pesquisa qualitativa, a partir de um objeto de estudo. Nela, os pesquisadores se dedicam a um sistema limitado (um caso), ou a vários sistemas limitados (casos múltiplos), recorrendo a fontes variadas de informação, tais como questionários, observações, documentos etc. É uma abordagem que se tornou popular nas ciências sociais, a partir de aplicações na psicologia, medicina, ciência política e inúmeras outras práticas de investigação. Para Yin (2001), os estudos de caso podem também envolver abordagens quantitativas, apresentando-se nos tipos explanativo, exploratório e descritivo.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Os tipos de estudo qualitativo de caso são classificados a partir da limitação do sistema em estudo, podendo envolver um ou mais indivíduos, um grupo, programa ou atividade. Eles se distinguem pela intenção do caso em análise, que pode ser instrumental; coletiva; ou intrínseca (CRESWELL, 2007). Nos estudos de casos intrínsecos, como este, o foco está no sistema vivenciado em si, como um programa, ou atividade com características únicas, das quais o pesquisador faz parte. Trata-se de uma análise descritiva detalhada do caso, a partir de seu contexto e características específicas. Além disto, esta pode ser qualificada como uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2018), contribui para gerar familiaridade com o objeto de estudo, facilita a compreensão e melhora a clareza sobre os pressupostos. Esse tipo de pesquisa tende a educar o olhar do pesquisador iniciante para o campo de pesquisa. De acordo com o autor, as características da pesquisa exploratória permitem abranger tanto procedimentos bibliográficos quanto documentais, além dos dados de campo.

Nos estudos de caso qualitativos, entretanto, as generalizações de resultados são limitadas, tendo em vista que contextos diferentes podem produzir resultados muito variados. No caso intrínseco aqui estudado, o sistema em apreço é o programa de formação de policiais rodoviários federais, especificamente as noções de competência que estão envolvidas nas atividades dos (as) policiais docentes.

A coleção de dados consultados para a pesquisa é múltipla, envolvendo documentos e aplicação de entrevistas estruturadas a policiais docentes, legislação e artigos científicos. A análise dos dados é integrada, ou seja, foca um aspecto específico do caso, as competências a serem ensinadas pelos policiais docentes da PRF. Para tanto, são evidenciadas categorias de pesquisa que transcendem os aspectos singulares do caso, de maneira a permitir a interpretação e comunicação dos significados apreendidos durante a investigação sobre a singularidade representada pelas competências ensinadas em uma universidade corporativa com características tão específicas. Estas foram posteriormente reunidas pela técnica de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O desenvolvimento e a apresentação do estudo de caso seguem as etapas sugeridas por Creswell (2007, p. xiii), iniciando-se pelo problema de pesquisa, objetivos, atividade estudada, acesso e relacionamento do pesquisador com a atividade, todos itens anteriormente apresentados. Além destes, cumpre ainda descrever a estratégia de amostragem o desenvolvimento do formulário de constituição dos dados, analisar as questões éticas de pesquisa e, por fim, analisar e discutir os dados de campo.

3.1.1 Perfil dos participantes

Os participantes da pesquisa são seis docentes, escolhidos por conveniência entre aqueles que atuaram como chefes de disciplina no Curso de Formação Policial (CFP) de 2022 da Polícia Rodoviária Federal (PRF). O CFP é a parte final do concurso público de ingresso nesta carreira. Para a seleção, foram inicialmente convidados todos os (as) docentes que atuaram como chefes de disciplina no último Curso de Formação Profissional. Na ausência destes, foram convidados seus substitutos na função. Houve 6 (seis) voluntários e estes se tornaram os participantes.

A escolha pelos chefes de disciplina se deu em virtude de terem estes um papel de relevo na comunicação entre os coordenadores pedagógicos e os demais docentes do Curso de Formação Profissional, e também por serem os chefes de disciplina os responsáveis por orientar a atuação dos membros da equipe docente; de forma a direcionar os esforços pedagógicos ao desenvolvimento das competências referentes àquela disciplina. Normalmente, são convidados a atuar na chefia de disciplina

docentes com mais experiência em atuação nos CFP, o que corresponde ao perfil desejável para os participantes desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada com docentes da Universidade da Polícia Rodoviária Federal (Florianópolis-SC), entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro de 2023, por meio de acesso às tecnologias de videoconferência. O perfil sociodemográfico dos participantes está sintetizado no Quadro 7:

QUADRO 7 – Perfil sociodemográfico dos participantes

Participante	Idade	Tempo de serviço na PRF (anos)	Tempo de docência na PRF (anos)	Quantidade de cursos ministrados	Disciplina de atuação	Formação
PRF01	50	28	22	11	AMT; UDF	Administração
PRF02	43	16	11	>10	APS; CVP	Ciências Contábeis
PRF03	47	17	12	5	TDP	Direito; Processamento de Dados
PRF04	47	18	8	4	ALP	Direito
PRF05	44	13	4	5	EFV	Educação Física
PRF06	37	10	4	4	EDA	Ciências Contábeis

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023).

Todos os seis participantes se autodeclararam do sexo masculino, cinco deles possuem formação no nível de Pós-graduação lato sensu, sendo que o PRF05 concluiu curso de mestrado. A faixa etária dos respondentes varia entre 37 e 50 anos, com tempo que varia entre 10 e 28 anos de experiência na PRF. Os policiais professores que participaram da pesquisa já lecionaram na UniPRF de 4 (quatro) a 22 (vinte e dois) anos, tendo ministrado quatro ou mais cursos de formação pela instituição cada um.

As disciplinas ministradas pelos respondentes, conforme planos de ensino registrados nos documentos internos da UniPRF, são denominadas: Armamento, Munição e Tiro (AMT); Uso Diferenciado da Força (UDF); Atendimento em Primeiros Socorros (APS); Condução Veicular Policial (CVP); Técnicas de Defesa Policial (TDP); Aspectos Legais dos Procedimentos Policiais (ALP); Enfrentamento às Fraudes Veiculares (EFV); e Enfrentamento ao Tráfico de Drogas, Armas e Munições (EDA). A formação da maioria dos participantes é nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas

(3) e de Ciências Jurídicas (2), além de participantes com graduação em Educação física (1) e Processamento de Dados (1).

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os participantes foram convidados entre os docentes que atuaram como chefes de disciplina no CFP mais recente. A participação foi facultativa, expondo os objetivos do trabalho – principal e secundários – de modo a evidenciar a inexistência de relação de hierarquia no que concerne à disponibilização de tempo e de dados pessoais. Além disto, foram tomadas as devidas atitudes necessárias para preservar a confidencialidade dos dados pessoais e o anonimato dos participantes. Foi considerado que o princípio para a “aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado: o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção.” (LIMA, 2006, p. 142). Nesta perspectiva, a pesquisa observou também o fundamento da reciprocidade assimétrica, aceitando as limitações da compreensão sobre os posicionamentos alheios, considerando-se como necessária...

[...] a aceitação de que existem aspectos característicos da posição das outras pessoas que nós não compreendemos, mas sobre os quais desejamos colocar questões e produzir entendimentos e interpretações. Num quadro de reciprocidade assimétrica, o objetivo não é ignorar os diferenciais de poder que distinguem as diferentes posições e procurar ignorá-los, mas antes reconhecer esses diferenciais e tomá-los em consideração. (LIMA; PACHECO, 2006, p. 135).

Para validação do constructo foi realizado estudo-piloto com 1 (um) docente da PRF que não participou da pesquisa, de modo a verificar possíveis interpretações dúbias das questões componentes da entrevista estruturada, identificando e corrigindo eventuais problemas na apresentação das questões. Este procedimento também permitiu investigar se a participação no estudo-piloto de alguma forma expõe o respondente a situação em que lhe pareça estar havendo ameaça ou desconforto frente às suas crenças e valores. A entrevista do estudo-piloto foi coletada via internet, baixada (por *download*) e armazenada em mídia física protegida por senha. Estes procedimentos de segurança dos dados foram seguidos também nas entrevistas dos participantes.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados obtidos nas entrevistas foi utilizado o método de núcleos de significação, que pretende representar o real a partir das análises das contribuições advindas dos participantes, facilitando a compreensão das diversas perspectivas, em busca de um conhecimento que se aproxime do que é concreto, a partir da síntese de múltiplas determinações (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 300). Em perspectiva dialética, na qual indivíduo e sociedade constituem um ao outro, e considerando a singularidade expressada por cada participante, na qual este revela sua historicidade social e suas relações sociais, busca-se apreender as mediações sociais que constituem seu ponto de vista em relação ao fenômeno de interesse, as competências a ensinar para os policiais rodoviários federais. O Quadro 8, a seguir, sintetiza as relações entre os objetivos específicos e o desenvolvimento de cada fase da pesquisa.

QUADRO 8 – Objetivos específicos e desenvolvimento da pesquisa

Objetivos específicos	Método	Instrumento	Questão
Revisar a literatura a respeito da aprendizagem por competências no âmbito da formação profissional;	Revisão integrativa da literatura	Publicações científicas e livros	O que já foi publicado sobre competência relacionada à educação?
Identificar a percepção dos significados do termo <competência>, presentes nos documentos oficiais que norteiam a formação profissional na PRF;	Análise de conteúdo	Leis, normas e regulamentos	Quais as definições de competência presentes nos documentos oficiais?
Comparar as percepções dos significados do termo <competência> para os docentes policiais àquelas encontradas na literatura e em documentos oficiais que norteiam a formação profissional na PRF. Relacionar os significados e sentidos de competência dos docentes aos dos documentos oficiais que norteiam a formação profissional na PRF.	Núcleos de significação	Entrevista estruturada	Quais os significados e sentidos de competência presentes nas respostas dos participantes?

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023)

3.3.1 Constructo

Após realizados o teste e as discussões com a orientadora desta pesquisa sobre a melhor forma de apresentação da entrevista estruturada, foi consolidado o constructo, cuja identificação sociodemográfica se deu a partir das seguintes perguntas:

- Qual a sua autoidentificação de sexo?
- Qual a sua idade?
- Qual o seu tempo de serviço na PRF?
- A quanto tempo atua na formação de policiais rodoviários federais?
- Quantos cursos de formação você ministrou na PRF?
- Que disciplinas você ministrou no último curso de formação da UniPRF?
- Qual o seu grau de instrução?
- Que curso de graduação você concluiu?

Após a identificação sociodemográfica dos participantes, foram apresentadas questões voltadas para a elaboração dos pré-indicadores para definição dos núcleos de significação, os quais resultam da análise da transcrição das gravações, leituras flutuantes e nova conferência das expressões faciais e corporais exibidas durante as entrevistas. Este método construtivo/interpretativo busca encontrar as significações dadas às palavras pelos participantes, com os critérios de semelhança, complementaridade e contraposição, conforme descrito por Aguiar e Ozella (2006, 2013). A partir das narrativas estabelecidas e das possíveis contradições inerentes ao discurso dos participantes, busca-se decifrar aquilo que está além do que foi dito, ou seja, as zonas de sentido, representadas em núcleos de significação. Também foram consideradas a historicidade dos participantes, a carga emocional aparente nas gravações de vídeo e seu contexto social. As dez perguntas utilizadas para constituição dos dados brutos nesta fase do estudo foram as seguintes:

1. O que você entende por competência?

- A intenção de fazer essa pergunta de maneira ampla, aberta, foi a de oportunizar aos participantes a manifestação livre, a respeito de sua percepção sobre o tema <competência>, de forma a expressar a primeira ideia que lhes ocorresse. Por

serem docentes, inseridos no âmbito da educação corporativa da PRF, foi esperada alguma congruência entre as respostas, no sentido de declarar algo rememorado a partir de eventos de capacitação, promovidos pela instituição, ou mesmo decorrente da leitura dos documentos oficiais sobre o tema.

2. O que você entende por educação baseada em competências?

- Aproveitando a resposta da primeira pergunta, foi proposto aos participantes responder sobre a educação baseada em competências. Embora seja realidade na metodologia hoje utilizada na UniPRF, são diferentes os caminhos educacionais de cada pessoa. Desta forma, buscou-se, novamente com uma questão não direcionada ao ensino da instituição, obter respostas que tivessem quaisquer referências, fossem da vida pregressa ao trabalho policial ou da formação acadêmica dos respondentes. A coerência entre as duas respostas é um dos fatores para elaboração dos pré-indicadores e das análises decorrentes das etapas seguintes do método (elaboração de indicadores, de núcleos de significação e suas análises).

3. O que você entende por competência profissional?

- Seguindo a lógica de aproveitamento das respostas anteriores, buscou-se aqui trazer ao universo do trabalho profissional a ideia previamente manifestada de competência. A diferenciação dos conceitos de competência e competência profissional pode evidenciar a aprendizagem sobre o tema como tendo ocorrido já no ambiente corporativo, de forma que os conceitos pareçam indissociáveis.

4. Considerando o seu tempo de serviço na PRF e sua atividade no ensino institucional, qual o impacto da implementação da educação baseada em competências no Curso de Formação Profissional?

- A opção por fazer considerações acerca do tempo de serviço do participante e da sua atividade no ensino institucional para, após, responder sobre o impacto da implementação da educação baseada em competências, especificamente no CFP, buscou trazer memórias e percepções de toda a carreira, desde a própria participação do respondente quando do seu ingresso na carreira até a última edição do curso. Procurou-se, nesta questão, valorizar as experiências enquanto aluno; enquanto policial; e como docente, a fim de manifestar sua percepção acerca das mudanças metodológicas ocorridas na instituição.

5. Quais vantagens e dificuldades você identifica quando do planejamento, execução e avaliação na educação baseada em competências do Curso de Formação Profissional?

- Esta questão busca dividir a pergunta entre vantagens e dificuldades, evitando a sensação de vantagens e desvantagens. Desta forma, os relatos que evidenciassem pontos desvantajosos do ensino por competências também seriam aproveitados para caracterizar os pré-indicadores. Ao usar o termo <dificuldades>, espera-se relatos sobre a implementação da educação baseada em competências, visando evidenciar diferenças nas percepções dos respondentes sobre o método educacional vigente antes de 2008, que foi o utilizado na formação docente daqueles com mais tempo de experiência na educação institucional. Os matizes possíveis, dentro das variações das respostas interessam tanto pela percepção individual/pessoal, acerca da disciplina à qual cada docente se dedica, quanto pela temporalidade da formação docente, denotando possíveis variações de aplicabilidade do método que se normatiza nos documentos oficiais. Além disso, ao trazer o planejamento, a execução e a avaliação na mesma pergunta, tentou-se incentivar a fala sobre alguns dos diversos aspectos que compõem o fazer docente.

6. Qual(is) impacto(s) na carreira profissional do futuro policial tem a educação baseada em competências como desenvolvida no Curso de Formação Profissional?

- Com esta pergunta se buscou obter dos participantes a percepção sobre quão aplicável e eficaz o método vigente se faz na realidade da educação profissional feita na Universidade da PRF. A finalidade do curso de formação é evidenciada no próprio projeto, que traz a competência daquela ação educacional descrita em seu bojo. Uma vez concluído o curso, com aproveitamento, os alunos serão policiais com o mesmo cargo daqueles que foram seus professores. A reflexão sobre esse contexto permite uma resposta que considere a própria formação, em época distinta, em comparação com aquela que se proporcionou no último curso, bem como um apanhado das percepções sobre as turmas que se formaram durante a carreira na docência e na atividade-fim dos participantes.

7. Qual(is) impacto(s) na vida pessoal do futuro policial tem a educação baseada em competências como desenvolvida no Curso de Formação Profissional?

- Assumindo um viés humanista e considerando a atividade profissional como apenas uma das facetas da vida humana, nesta pergunta foi proposto que se considerasse o impacto da educação baseada em competências na vida pessoal dos alunos. Como a preservação da vida e da integridade física, própria e de terceiros, consta das competências transversais do CFP (PRF, 2022), salienta-se, do ponto de vista formal, a relevância de explorar as respostas dos participantes para nelas identificar as significações que contribuem para a solução do problema de pesquisa.

8. Dê um exemplo de competência cujo desenvolvimento julgue necessário ao aluno do Curso de Formação Profissional:

- Esta pergunta tem a intenção de destacar o nível de prioridade das competências consideradas pelos participantes, bem como ressaltar a zona de sentidos mais fortemente associada às competências a ensinar na UniPRF pelos docentes consultados.

As perguntas e suas respostas foram registradas em vídeo e, posteriormente transcritas e sintetizadas. Adiante, são descritas as sínteses dos dados empíricos, além dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação que foram inferidos das respostas à entrevista.

4 DESCRIÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

As transcrições das respostas oferecidas pelos participantes foram sintetizadas, de forma a evidenciar os trechos nos quais se destacam os pré-indicadores, ou seja, conjuntos de expressões e definições que podem ser associadas ao tema de interesse, as competências a ensinar para os policiais rodoviários federais. Adiante, seguem as sínteses das respostas coletadas, com destaques em negrito para facilitar a identificação dos respondentes e dos trechos utilizados na definição dos pré-indicadores.

4.1 SÍNTESE DAS RESPOSTAS EM PRÉ-INDICADORES

Questão 1: O que você entende por competência?

Pré-indicadores - PRF01: Capacidade de interagir socialmente; cotidiano; eficiência; qualidade; uma coisa prática.
“Competência é a capacidade de interagir socialmente , realizando as ações do cotidiano , do dia a dia. No caso, especificamente da formação profissional, né? Da PRF.”
“É a preparação daquele servidor, para que ele possa interagir no meio social exercendo as atividades que um policial rodoviário federal deve exercer, dentro de um processo de eficiência , de qualidade , e de boa interação com a sociedade, acima de tudo, que ele está ali, servindo.”
“A gente poderia ir pelo lugar comum, né? Do conhecimento, habilidade, atitude, vivências e experiências, né? Mas eu acho que, em se tratando de uma pesquisa direcionada para a formação profissional, eu penso no meu universo como docente, ali, exercendo na sala de aula, né? Eu não quero apenas isso, eu quero que isso se torne uma coisa prática . Simplesmente uma frase de efeito não representa o que a gente faz, né? Tem que ser algo mais próximo do real, do que a gente exerce ali na docência.”

Pré-indicadores - PRF02: Habilidades e conhecimentos; atitude; desenvolver para atuar; formação continuada.
Competência, o que a gente trata aqui comumente e acho que retrata bem são as habilidades e conhecimentos , né, nem vou entrar aí na parte da atitude , mas, os conhecimentos e as habilidades que um servidor...
(...) um aluno tem que desenvolver pra conseguir atuar no seu primeiro dia de trabalho...
Eu sempre vejo as competências desenvolvidas no curso como essas habilidades e esses conhecimentos de um iniciante. Então ele sempre terá que atuar , ao meu ver, sob a supervisão de alguém né, alguém mais experiente que vá continuar essa formação...

Pré-indicador - PRF03: Reunião de atributos para um determinado fim.
(...) são atributos que nós temos que ter pra chegar a um determinado fim . É a reunião de atributos que um profissional tem que ter, um profissional, pra chegar a um determinado fim, para atingir uma determinada propositura.

Pré-indicadores - PRF04: Capacidade de resolver um problema; conhecimento.

Competência pra mim é a **capacidade que a pessoa tem de resolver um problema**. E essa capacidade de resolver um problema, ela é adquirida através de **conhecimento**.

Pré-indicadores - PRF05: Conjunto de habilidades e conhecimentos; transcende questões implícitas; treinamento.

(...) competência é algo que **transcende algumas questões implícitas**, mas, conceitualmente, poderia resumir como um **conjunto de habilidades e conhecimentos** ali relacionados a essas habilidades, né, que a pessoa pode atingir, né, alcançar aí com, **a partir de treinamentos**, enfim, estudos...

Pré-indicadores - PRF06: Conhecimento; habilidade; atitude; valores; experiência; enfrentar as dificuldades; aplicar o conhecimento; situações-problema; dentro do serviço; algo específico; colocar em prática.

Competência, a meu ver, pelo ensino, é dentro dos conhecimentos, das habilidades, as atitudes, os valores e a experiência que aquele aluno detém, é a forma que ele vai poder **enfrentar as dificuldades, e aplicar aquele conhecimento em situações-problema, dentro do seu serviço**.

Competência é **quando você é capaz de fazer algo específico**. E pensando em ensino, se a gente for levar pro lado estrito, pensando em ensino, é quando o aluno desenvolve uma capacidade de acordo com aqueles conhecimentos teóricos e práticos de **colocar em prática** aquilo que foi aprendido e resolver uma situação problema. No caso da PRF, né, dentro do seu serviço.

Questão 2: O que você entende por educação baseada em competências?

Pré-indicadores - PRF01: Objetivos em competências específicas; predeterminação de competências; processo de ensino e aprendizagem; aplicar metodologias; eficiência; responsabilidade e segurança; direcionamento; foco mais profundo; preocupação com o futuro; aprendizado fluido.

É uma educação cujos **objetivos** primordiais foram traçados para o **exercício de competências específicas**, né? Pré-determinadas, específicas, para que aquele discente que a gente vai trabalhar consiga conquistar ao final do **processo de ensino e aprendizagem**.

As **metodologias eu vou aplicar** com a proposta de conseguir aquele objetivo que foi traçado previamente. Se eu tenho que desenvolver a competência de que ele vai utilizar uma arma de fogo dentro de um processo de **eficiência, responsabilidade e segurança**, então agora eu tenho que, dentro desse objetivo, de desenvolvimento dessa competência, escolher quais as melhores metodologias que eu vou utilizar pra que ele de fato atinja esse objetivo previamente traçado.

Acompanhando o ensino PRF e fazendo uma comparação inclusive com os meus processos de formação, de nível superior, nas instituições de ensino superior, que eu frequentei tanto na graduação como na pós-graduação, e até em outros cursos menores, de seminários e workshops curtos, eu acho que tem uma diferença bem grande, bem larga. Porque, tanto na graduação quanto na pós-graduação, eu senti um espectro muito solto, muito amplo, muito vasto, que aceitava tudo. Quando a gente vai para o ensino da PRF, isso aí é mais **direcionado, não dá pra ser solto**. Você vai trabalhar com arma de fogo, com uma coisa que é bastante peculiar, que é o exercício da força, que é algo que é totalmente tutelado pelo Estado. (...)

Então, eu vejo que a gente desenvolve com um **foco muito mais profundo**, porque a gente se preocupa com o que é que aquele cidadão virá a ser adiante. Porque no nosso caso não é simplesmente "ah, ele é um bom profissional", não. "Se é um bom profissional ou uma pessoa capaz de atuar no mercado". Não, não é isso. Isso é o lugar-comum. Ah, o cara fez um curso de Direito e ele pode atuar no mercado ou pode não atuar. Ele pode ser um bom advogado ou uma porcaria de advogado. No nosso caso não. Se eu vou trabalhar o cara pra ser qualquer coisa, com a arma na cintura, com o poder de polícia, com o exercício da força, eu tô criando às vezes um monstro, que pode causar muito mal à sociedade, então tem um **direcionamento** para que ele se torne O profissional, profissional consciente do seu papel. Consciencioso realmente na hora da ação, na hora do agir, pra que aquele **aprendizado, ele se torne algo fluido**, natural, aplicável, sob condições severas de estresse, que é o que o policial vive muitas vezes.

Pré-indicadores - PRF02: Prestabelecimento de perfil do aluno; planejamento; finalidade; moldar o processo de ensino.
(...) educação baseada em competência é exatamente eu entender quais são esses conhecimentos e essas habilidades que eu quero desse novo servidor que tá saindo no CFP, pra ele conseguir atuar , então eu tenho que focar, o meu entendimento, nesse conhecimento e nessas habilidades que eu desejo, e planejar o meu ensino, o meu curso, pra que ele consiga desenvolver...
Eu tenho que ter a finalidade daquele ensinamento, daquele curso, daquela educação. Eu vou ensinar ele pra que ele faça ISSO. Se ele precisa fazer isso eu tenho que moldar o meu processo de ensino pra que ele atinja aquele objetivo...

Pré-indicadores - PRF03: Fomentar a capacidade; onde se quer chegar; técnicas; desenvolver atributos; conjunto de ferramentas; construção.
(...) é uma forma de fomentar, no instruendo ali, capacidade , capacitações, pra que ele atinja determinado fim, aquele fim onde ele quer chegar , onde a educação quer inserir ele.
Então, o que é que a gente quer dar a ele ali? Onde é que a gente quer que ele chegue? A gente quer que ele estabeleça, que ele receba técnicas , técnicas onde ele possa desenvolver atributos que possam fazer determinadas imobilizações, de acordo com a doutrina em direitos humanos, imobilizar esse cidadão, sem que com isso traga perigo pra ele, pra sua equipe, nem mesmo pra aquele cara que está sendo imobilizado.
(...)ao final, com esse conjunto de ferramentas que ele colocou, durante todo esse curso, aí ele possa sim chegar a essa determinada competência. É uma construção . Nós vamos dando as ferramentas, ele vai adquirindo, vai formando durante o curso, durante aquelas aulas, e ao final ele forma aquela competência, a qual a gente quer.

Pré-indicadores - PRF04: Caixa de ferramentas; conhecimento fragmentado.
(...) uma caixa de ferramentas . A educação baseada por competências, você vai fragmentar aquele conhecimento , que vai ser passado aos alunos, de forma que ele consiga desenvolver cada competência ligada àquela área de conhecimento.

Pré-indicadores - PRF05: Objetivos como pilares; predeterminação de competências; caminho delineado; especificidade; habilidades necessárias; plano direcionado; plano de ensino; trilha.
Uma educação baseada em competência é uma educação cujos objetivos são utilizados como pilares , né, competências preestabelecidas , onde se quer chegar.
É um tipo de educação onde se prioriza, de forma bem objetiva, alcançar o desenvolvimento de competências específicas , né, e para isso se delinea um caminho para trabalhar suas habilidades .
(...) vê quais as habilidades que são necessárias pra atingir, e estabelece um plano direcionado , um plano de metas digamos assim, na verdade um plano de ensino ali, voltado e direcionado.
Uma trilha pra que se possa alcançar com mais propriedade, com mais objetividade.

Pré-indicadores - PRF06: Mapeamento de competências; o que o aluno precisa; o necessário para atuar; nível de conhecimento prévio.
E pensando em educação com base em competências, eu vou mapear , no caso estrito da PRF, tudo aquilo que o PRF precisa fazer , de forma geral, qualquer policial rodoviário federal, e dentro disso eu vou basear minha educação pra desenvolver essas competências nesse PRF.
A meu ver, eu preciso saber o que que o aluno precisa, né, o ideal, o que ele precisa pra atuar . Melhor ainda se eu souber a diagnóstica, qual é o nível de conhecimento dele , pra que eu possa aprofundar ou não o desenvolvimento dessa competência.

Questão 3: O que você entende por competência profissional?

Pré-indicadores - PRF01: Espectro profissiográfico; atuar dentro das exigências; entrega efetiva; vários níveis de complexidade; aplicação do conhecimento; eficiência.
--

A competência profissional é eu conseguir atuar dentro daquele espectro profissiográfico, dentro das exigências que aquela profissão que eu vou exercer possui , que são peculiares, pra poder fazer uma entrega efetiva à pessoa para a qual se destina o meu trabalho.
Pode ser o cidadão brasileiro, pode ser um cidadão de outro país, estrangeiro, que por aqui está trafegando, que vai querer de mim informações, ok, é uma tarefa de baixa complexidade . Pode requerer de mim uma assistência médica de emergência ali, pré-hospitalar, em virtude de um acidente, já é uma tarefa bem mais complexa .
E, assim, eu que entrei em 1994 onde a polícia ainda não tinha estruturado o seu ensino, e acompanhei todo esse processo de estruturação, e muitas vezes fiz parte dele, eu vejo a diferença muito grande. A minha formação foi uma formação mais solta, com pouco desenvolvimento de competências, e eu ia trabalhar inseguro. Aprendendo a pedalar já sentado na bicicleta descendo a ladeira com a ribanceira lá na frente. Hoje não... Hoje a gente tem a perspectiva de trabalhar o policial para ele sobreviver aos plantões iniciais e ir desenvolvendo o tirocínio e aqueles refinamentos de habilidade que são próprios da aplicação do conhecimento no dia a dia .
A partir do momento que você aplica, você vai tornando ele mais refinado, mais assertivo, mais produtivo, você tem um viés direcional da sua capacidade laborativa com muito mais eficiência . Então isso se ganha ao longo do tempo.

Pré-indicadores - PRF02: Conhecimentos e habilidades determinados; evoluir na carreira; especificidade.
Dependendo da área de atuação que você vai atuar ou que você pretende atuar, você tem que, deveria ter, alguns conhecimentos e algumas habilidades pra encarar aquele desafio ali...
(...) pra que eu consiga evoluir nessa carreira , nessa atividade, eu preciso adquirir mais conhecimentos e mais habilidades no decorrer da carreira. Então aí eu faço, eu vou desenvolvendo essas competências de acordo com o tempo ou com as atividades que forem se desenhando aí na carreira desse servidor. Relacionado à atividade específica .

Pré-indicadores - PRF03: Âmbito mais restrito; institucionalidade; execução mais eficaz.
Bem... Trazendo pra o âmbito da profissão, já fica um pouco mais restrito . Porque cada profissão, ela gera uma determinada competência. A policial ela gera uma determinada competência. A médica uma determinada competência.
E aí você tem que observar a sua instituição. O que essa instituição espera desse profissional, pra poder gerar essa competência .
É um conjunto de atributos (...), ele vai executar esses atributos de uma melhor, de uma forma mais eficaz , de uma forma mais eficiente...

Pré-indicadores - PRF04: Attingir os objetivos previstos; ter condições para desenvolver as atribuições; previsão normativa.
Seria a forma de você atingir os objetivos previstos para as suas atribuições.
A pessoa ter condições , ter o conhecimento adequado pra conseguir desenvolver as atribuições do seu cargo. Já existe uma previsão normativa , seja ela em leis, seja ela em regulamentos.

Pré-indicadores - PRF05: Não destoa do conceito de competência; direcionamento ao campo profissional; aplicação de técnicas.
Não vejo algo que destoe do conceito precípua ao qual eu me referi. Apenas direcionado ao campo profissional de atuação.
(...) desenvolver no policial, ou aperfeiçoar nos policiais que já são formados, a competência para enfrentar, aplicando técnicas específicas , então é algo direcionado...

Pré-indicadores - PRF06: O necessário para desenvolver o trabalho; atuar na fiscalização e no combate ao crime; liderança e inteligência emocional; especificidade para atuação.
(...) a partir do momento profissional, trazer pra dentro do âmbito do PRF, eu preciso saber o que é necessário pra você desenvolver o seu trabalho , seja ele de âmbito geral ou seja específico.
(...) ele vai precisar atender acidentes, vai precisar combater o crime, vai precisar fiscalizar questões de trânsito , e essas competências são uma.
É diferente, por exemplo, quando você chega num grau de profissão que você vai gerir alguma coisa,

que você precisa desenvolver competências de **liderança, de inteligência emocional**, de comunicação, então eu entendo como competência profissional aquelas competências que você vai **atuar de forma específica no seu trabalho**.

Questão 4: Considerando o seu tempo de serviço na PRF e sua atividade no ensino institucional, qual o impacto da implementação da educação baseada em competências no Curso de Formação Profissional?

Pré-indicadores - PRF01: Desenvolvimento mais completo do aluno; antes os alunos eram menos frágeis; interação entre disciplinas; contribuições dos alunos; conflitos geracionais; dificuldade para o docente; ambiente de contestação; possibilidade de dar atenção diferenciada; respeito às diferenças; vivência em sala de aula; influência da internet; resultado gratificante.

Eu percebo hoje... **A gente desenvolver o aluno de uma forma mais completa** e mais complexa. **Eu vejo uma vinculação maior entre as disciplinas** que são perpassadas ali no curso, porque em vários momentos elas **de fato se cruzam e interagem**.

Então a minha percepção hoje, dentro de um universo até, vamos dizer assim, mais difícil para o docente. Porque **antes eu percebia que o aluno**, apesar de chegar com pouco conhecimento na atividade policial, a grande maioria, apenas aqueles que vêm de outras forças têm noção do que é o serviço policial, mas mesmo assim o serviço de policiamento rodoviário federal é diferente do que o que se vivencia nas outras instituições, ele era um aluno ainda assim um pouco mais rústico, né? **Ele suportava mais os reveses**, aquelas situações provocadas deliberadamente de estresse pra preparar ele pra vivenciar situações de estresse. Eu entendo que o aluno, antes, **ele sofria menos ao passar por isso, superava mais rápido**. Hoje eu sinto um grau de fragilidade um pouco maior. Pessoas muito desacostumadas a ouvir não.

Talvez a pessoa não tenha ouvido não dentro de casa. Então hoje a gente vive um ambiente muito de contestação. **A Internet traz o especialista do Google**. Então a pessoa pesquisa milhões de coisas, sabe superficialmente milhões de coisas, mas profundamente sabe pouco daqueles temas que a gente vai trabalhar, mas ele quer se colocar como um especialista. Então eu vejo que a gente consegue ter mais direcionamento, consegue vencer essas dificuldades que são maiores.

A gente consegue fazer com que o aluno que tem maior dificuldade e o que tem maior facilidade caminhem com uma distância muito, muito pequena um do outro. Então acho que a gente consegue dar um nivelamento maior, **respeitadas as proporções das diferenças dos seres humanos, porque cada um vai ter uma diferença que pode ser não apenas do tamanho, porte físico, mas da sua resiliência, da sua capacidade de comunicar, de lidar com o outro**, de absorver as diferenças dos outros, que hoje a gente vive muito nesse universo de ter que conviver com as diferenças e com os diferentes, então há uma preocupação muito grande com esse aspecto do policial que tem que ver o lado humano do humano que ele está tratando.

(...) então ele já chega com uma percepção diferente do que ele quer, **então ele vem cheio de conhecimentos**. Ele vem apto a lhe questionar de fato, então você tem que estar preparado pra isso, mas você sabe que há uma competência final ali, que as vezes ele ainda não se deu conta, e você vai fazer ele chegar lá. E ele chega, o que é o mais interessante, **o mais gratificante, é ver ele chegar na competência final do curso**.

Pré-indicadores - PRF02: Impacto positivo; antes era mais desconexo com o real; maior similaridade com a realidade; faltam experiências reais; dificuldade de proporcionar aprendizagem em ambiente controlado; diferenças geracionais.

Eu acho que é positivo, né? (...) quando eu fui aluno né, a gente tinha alguns, ..., algumas atividades, algumas disciplinas no curso, que **quando a gente ia pra realidade ela não se mostrava fiel** ao que o cara vai enfrentar, né, no seu dia a dia.

Mas ainda **a gente peca em alguns aspectos** porque a gente **não consegue fazer com que o aluno tenha determinadas experiências** que ao meu ver são necessárias a esse desenvolvimento, **é ele conhecer o que é a realidade da nossa instituição**.

(...) o que a gente tinha no passado, no meu curso teve, não sei se no seu, que era por exemplo o Comando Escola, que era um dia em que você ia para a rodovia, via a realidade de um posto, chegava, via como é que um posto funcionava, como é que era uma rotina de serviço, via policiais

abordando, participava ali depois que estava seguro a cena, participava da intervenção com o usuário da rodovia, e acho que era uma experiência boa que a gente não consegue, **não consegue mais fazer.**

Na Condução Veicular, por exemplo, que é a minha disciplina também, eu vejo que a gente não consegue desenvolver competências, **ainda mais numa realidade hoje em que as pessoas cada vez dirigem menos, o que não era um problema a 15 anos atrás**, hoje é, a habilidade na condução, e a gente não consegue ensinar coisas básicas, né, ou passar coisas básicas que muitas vezes os alunos nunca passaram. Uma ultrapassagem, dirigir sob chuva, sob neblina, numa via não iluminada, então são ainda situações que **a gente não consegue reproduzir, num ambiente controlado, e muito menos consegue fazê-los experimentar isso num ambiente real.**

Pré-indicadores - PRF03: Altamente impactante; antes era muito solto; há um caminho a ser seguido; interação entre disciplinas.

(...) eu acho que foi **altamente impactante**, né? Eu achava, aí trazendo pra o lado da disciplina, **eu achava tudo muito solto, sem liga. Agora não, eu vejo que existe um caminho a ser seguido.** A gente ensina hoje, é, tem várias vertentes, a gente tenta chegar no mesmo caminho. Eu achava, antigamente, quando a gente não tinha esse trabalho baseado em competências, algo muito solto, é, um instrutor ia pra um caminho, outro instrutor ia pro outro, sem que a gente fluísse tudo pro mesmo lugar, agora não.

A gente não sabia onde ia chegar, cada disciplina corria pra um lado. **A gente hoje vê as disciplinas interagindo entre elas.**

Pré-indicadores - PRF04: Extremamente positivo; experiência como fator fundamental; atividade não linear.

(...) **eu achei assim, extremamente positivo**, porque na nossa atividade, a atividade policial, ela exige de você não somente o conhecimento acadêmico. Então, ela exige, além disso, de você que vai exercer a atividade, além do conhecimento acadêmico, do conhecimento literário, ele exige de você também o que, **a experiência, experiência pra que você possa desenvolver aquela atividade**, que é uma atividade complexa.

Ela não é uma atividade linear, uma atividade que você vai achar uma resposta de imediato.

Pré-indicadores - PRF05: Meramente empírico; Algo produtor; um salto qualitativo; não há estudos de impacto pós ensino.

Resumidamente, **é meramente empírica** e uma achologia, porque é justamente uma crítica que eu faço de não termos estudo e um acompanhamento pós ensino, pós formação, né, pra fazermos uma análise de impacto mesmo.

Então, dar uma resposta abrangente, institucional, seria um equívoco da minha parte, obviamente seria, porque **a própria instituição não caminhou pra isso, pra fazer um acompanhamento de impacto.** Isso seria fantástico. Todo o certame, todo o evento de docência que eu participo eu cito isso como uma crítica construtiva, e que tudo acaba se perdendo, por causa de questões óbvias que são mudanças de gestão e de reinventar a roda, de implementar métodos novos. Recente mesmo, agora o processo de ensino, até o processo de avaliação final, é algo que nem mesmo se conhece ao certo, a tal da serpentina lá, tentaram, enfim, se pergunta e pouco se responde a respeito. Então hoje é muito difícil, **mas dentro do meu universo eu acho que isso foi um salto qualitativo muito grande.**

(...) a metodologia em si, do ensino por competência, **eu vejo como algo produtor, um salto qualitativo grande**, né, desde que se feche o ciclo por completo.

Pré-indicadores - PRF06: Antes se passava coisas que não se aplicam; atualmente coloca-se em prática; uma boa ferramenta; aproveitamento da experiência dos alunos; ensino voltado para o aluno.

Já fui aluno de curso de formação, em 2012.1, CFP Brasília, e à época minha leitura era que **muita coisa que era passada no curso de formação, na teoria, ela não era aplicada.**

Então gastava-se muito tempo com algo que você não colocava realmente em prática. E o que eu tenho visto, não é perfeito ainda, precisa muito melhorar, o que eu tenho visto, principalmente nesse CFP 2021-2022, que os colegas tentaram avaliar realmente dentro daquela grade curricular e dentro das ementas dos assuntos que eram abordados, **o que realmente o PRF colocava em prática.**

Eu acredito que seja uma boa ferramenta e até mesmo pra você se aproveitar, por exemplo, vários alunos, eles vêm de algumas experiências que eles têm a contribuir com o ensino. Alguns já têm até

aquela competência, já até desenvolveram aquela competência, e precisam muitas vezes apenas meio que readaptar pra sua nova realidade.

Então, **dessa forma até a contribuição do ensino realmente voltado para o aluno** e para o conhecimento do aluno e pras experiências que eles trazem de vida e outras profissões, ele é favorecido.

Questão 5: Quais vantagens e dificuldades você identifica quando do planejamento, execução e avaliação na educação baseada em competências do Curso de Formação Profissional?

Pré-indicadores - PRF01: Sem grandes dificuldades na avaliação; objetivos bem estabelecidos; avaliação enquanto o que se quer do aluno; avaliação permanente; criar mecanismos de avaliação da resposta emocional; aprendizagem afetiva; tempo exíguo é dificultador; avaliação justa.

(...) **eu não vejo grandes dificuldades em fazer esse processo de avaliação.** E olha que as vezes eu trabalho com espectros bem diferentes. As vezes uma coisa bem prática e mecânica, que é o uso da arma de fogo... Então quando eu vou pra aplicação do método de uso, é uma atividade prática, eminentemente prática, desenvolvimento de habilidade motora. Só que em alguns momentos tem o pensar a hora certa de fazer, o pensar a hora certa de agir.

Então, dentro desse processo, criar os métodos de avaliação, são muito simples, porque como a gente trabalha com a competência ali a ser desenvolvida, **com objetivos bem estabelecidos** para o alcance daquela competência, então, eu me baseio no objetivo, e aí eu vou construir os meus processos de avaliação, que é o que eu quero dele.

O tiro em si, o disparo em si, eu estou vendo o resultado no alvo, e vou fazendo as correções do processo mecânico, né, de acionamento, de movimentação de estrutura corporal, pra ele conseguir atingir o resultado melhor, se ele não atingir o resultado que eu esperava. Ou, se ele atingiu o satisfatório, eu quero que ele vá pra um processo melhor. **Então eu estou sempre avaliando pra ver o nível que ele está.** Quando eu estou no campo do Uso Diferenciado da Força, se eu vou pras teorias de aplicabilidade do UDF, aí eu tenho que entender o meu objetivo e com base nisso, se eu vou partir pra avaliação formativa, no decorrer do processo, eu tenho que saber quais são as perguntas que eu tenho que utilizar naquele momento, pra ver se ele atingiu o grau de Compreensão, né? Se de fato ele aprendeu qual é o momento certo, qual é o ponto ideal que ele vai usar esse ou aquele equipamento, que ele vai ter essa ou aquela atitude. E, entendendo que ele está percebendo que está trabalhando com um ser humano que merece respeito, que tem direitos que não podem ser violados, que pode ter feito barbaridades, atrocidades, mas se parou, e voltou pro módulo cooperativo, ele tem que tratar como uma pessoa cooperativa, que não está exercendo reação.

Então, esta complexidade é que é o ponto crucial dentro da disciplina e eu tenho que as vezes fustigar ele a mexer com as emoções, porque se eu vou desenvolver uma competência de dominar emoções, eu tenho que fustigar as emoções dele. Então eu tenho que ver quais são os mecanismos, os exemplos e os questionamentos que eu vou colocar pra que ele pense, não é? **Eu tenho que criar uma situação que movimente a emoção dele e ele me dê a resposta emocional, pra trabalhar em cima dessa resposta emocional, e avaliar o emocional, e ver se o emocional está adequado à competência daquela aula, daquela disciplina, do que ele precisa ter como policial.**

Dentro da competência, estabelecida a competência, **a única dificuldade que eu vejo é quando lhe dão um tempo exíguo pra desenvolver uma capacidade complexa.** Aí fica complicado desenvolver uma avaliação que seja justa, adequada ao tempo que foi dado. Eu não posso exigir além daquilo que eu dei. Eu não posso botar uma régua maior do que a régua que eu dei para o aluno.

Pré-indicadores - PRF02: Amadurecimento no planejamento enquanto vantagem; Limitações de recursos enquanto dificuldade; boa qualificação dos docentes; foco no resultado; atuação no atitudinal e nos valores dos alunos; evolução do sistema de avaliação; possibilidade de reprovação; dificuldade de produzir uma avaliação justa.

A vantagem que eu vejo no planejamento é que a gente tem amadurecido né, nessa questão de

elaborar projetos de cursos, e planejar ali o que seria o ideal pra que o aluno conhecesse.
E a desvantagem, nesse, que a gente sempre enfrenta, que não é uma desvantagem na verdade, é uma dificuldade que a gente tem, são sempre as limitações de recurso , né. Seja ele financeiro, seja ele pessoal, ou seja ele de espaço, né.
Na execução dos nossos cursos eu vejo que há uma preocupação muito grande na qualificação dos instrutores , na supervisão dessas atividades, e no foco que tem que ser dado para que a gente atinja aquele conhecimento e aquela habilidade que a gente teve falando desde o começo...
Então eu vejo isso como um ponto muito positivo tanto do nosso planejamento e já falando da execução também né, porque a gente planeja, o que seria mais próximo do ideal, o que se acredita naquele momento histórico que seja o ideal, e na execução a gente prima pra que isso aconteça da melhor forma possível e atinja melhor os objetivos, mexendo inclusive no atitudinal, que eu ainda não tinha entrado né, no atitudinal dos alunos ali, incorporando novos valores , né, que ele precisa carregar durante a sua carreira toda da PRF.
Não que as reprovações elas sejam desejáveis, ou que elas sejam buscadas num Curso de Formação, muito pelo contrário. Mas, hoje, por meio de uma avaliação bem feita, a gente consegue reprovar os alunos que não conseguem desenvolver um mínimo de conhecimento e habilidade necessário pra executar com segurança pra si e pra sociedade as atividades da PRF.
Acho que da parte da formação de qualquer aluno, acho que a parte mais crítica, mais controversa e com certeza mais difícil, é a avaliação. Porque você conseguir desenvolver uma avaliação justa e que consiga extrair realmente esse conhecimento e essa habilidade, acho que ainda é um desafio que eu não sei se a gente vai conseguir chegar ao sucesso disso , acho que será sempre uma discussão que não vai acabar. Mas, acho que o que a gente tem de negativo seria esse desafio.

Pré-indicadores - PRF03: Nivelamento dos docentes como dificuldade; desconhecimento dos docentes sobre competência; escassez de tempo como dificuldade no planejamento e na execução; nem todos falam a mesma linguagem; interdisciplinaridade enquanto vantagem; antes copiava-se planejamento de outras instituições; hoje se produz internamente; antes era muito solto, agora as coisas são mapeadas.
(...) eu noto uma dificuldade que eu vejo, é o nivelamento dos instrutores . Eu noto que nem todos os instrutores estão na mesma linha temática, estão alinhados.
Muitos não sabem nem o que é competência , apesar de eles terem sido martelados muito isso lá no curso de formação de instrutores...
Eu noto que uma grande dificuldade pra gente é tempo. Tempo de planejamento. Esses últimos CFPs foram feitos a toque de caixa. Então, chegando um dia antes, na sexta, no sábado, alguns chegaram no domingo e já com aula na segunda-feira. E a gente sabe que esse planejamento ele não acontece previamente...
Então assim, o tempo foi exíguo, foi bem complicado, a linha, o nivelamento dos instrutores, a gente vê que alguns instrutores não tão falando a mesma linguagem . Então isso dificulta um pouco.
Quando você vê as disciplinas, elas trilhando por esse caminho, você nota a interdisciplinaridade, as disciplinas se conversando, os alunos fazendo esse link .
Antigamente, o que é que havia, cada disciplina fazia da sua cabeça, não é, criando aqueles objetivos, as vezes até copiando objetivos de outras instituições , que na verdade a gente realmente não tinha muito lastro, então a gente copiava realmente, ora da PM, ora da Polícia Civil, ora do Exército, então a gente era meros copistas, algumas disciplinas. Isso é natural, a gente tava engatinhando no ensino, né? Hoje a gente é exportador de técnica .
(...) era como eu disse no início, era tudo muito solto né, não se sabia onde queria chegar né, hoje é muito mapeado as coisas, não são soltas mais .

Pré-indicadores - PRF04: Ensino mais dinâmico como vantagem; mais próximo da realidade; colegas docentes que não aceitam inovação; avaliação tradicional (prova) não condizente com ensino dinâmico (prático).
As vantagens que eu vejo é que o ensino fica bem mais dinâmico , ele fica um ensino mais próximo da realidade , mais próximo da atividade-fim.
Tá sendo atualizado, mas mesmo assim você ainda encontra muita barreira, muita gente que não acredita na nova proposta , e acaba, vamos dizer assim, acaba te cerceando, né? De você fazer alguma inovação.
Dificuldades em avaliação também. A nossa avaliação, ela é muito ligada ao sistema tradicional ,

e as vezes, uma disciplina igual a disciplina minha, disciplina nossa, que é uma disciplina que tem uma carga teórica muito grande, **você encontra muita dificuldade de fazer uma avaliação envolvendo a parte prática.**

Pré-indicadores - PRF05: Objetividade e assertividade como vantagens; falta estrutura para avaliações práticas; planejamento dificultado pela complexidade da atividade policial; faltam experiências reais; material humano muito bom, mas falta infraestrutura; falta acompanhamento pós formação dos egressos do Curso.

Bom, vantagens certamente você, de uma forma muito mais objetiva, **você estabelece quais são os gargalos e as prioridades de uma instituição de segurança pública e ataca de uma forma muito mais objetiva o que se quer formar** num policial.

Muito se falou nos últimos anos, né, de evoluir, muito se cobrou em algumas gestões, vamos dar um conteúdo prático, mas a questão estrutural, **então nós esbarramos na questão estrutural**, temos uma academia, temos por exemplo, no meu CFP, talvez no seu não tenha tido, mas, no meu CFP nós tivemos um comando escola, então o processo de avaliação de um policial ele tem que ter um pragmatismo dentro do tecnicismo que é a atividade.

Então a dificuldade do processo avaliativo que se aproxime da realidade policial, ela é muito grande ainda. Ele não é impossível, mas se nós não voltarmos, e aí eu tô falando, tudo na teoria é muito fácil, mas na prática, a questão estrutural, como eu falei já, tô reforçando, a questão estrutural é uma das maiores dificuldades. Temos uma academia realmente de polícia, com toda a estrutura física, ali, **porque o material humano da PRF é fantástico**, então a gente falta é estrutura física, e **termos processos avaliativos culminando com comandos-escola**, né, assim, pra que essas competências aí, cada área, cada setor vai ter, enfim.

E na pergunta anterior, como **nós não temos análise de impacto**, por exemplo... Como várias polícias, isso não é reinvenção de roda, a *Highway Patrol*, Polícia de Sacramento, várias polícias no mundo, até na América do Sul tem isso, **que chegam a acompanhar o policial por até dois anos pós-formado**, num processo justamente de qual é o impacto do ensino na formação pra atividade dele nesse primeiro biênio.

Pré-indicadores - PRF06: Mapeamento prévio de competências como vantagem; priorização do que será de fato utilizado na vida profissional; escassez de tempo como dificuldade; sobrecarga de conteúdo durante o curso; status de candidato dos alunos como dificuldade; infraestrutura insuficiente para cursos com muitos alunos.

A vantagem, a meu ver, é que dentro desse mapeamento de quais são as necessidades de aprendizagem, que são as competências e as microcompetências que os alunos precisam desenvolver pra atuar enquanto policial rodoviário federal, é que a gente consegue dentro de uma carga horária enxuta, e isso é fato, nosso curso ele, dependendo do molde, são três meses, quatro meses, o que a meu ver é muito pouco pra formar um profissional de segurança pública, então se já tem essa limitação de tempo, você há de concordar que o fato de a gente tentar direcionar o ensino realmente pra esse desenvolvimento das competências necessárias é de grande valia.

Nesse passo, quando fazemos uma educação baseada em competências, **do que realmente será necessário e será empregado pelo PRF**, trazemos vantagens.

A grande dificuldade a meu ver, o que já foi falado, é um curto espaço de tempo, no qual muitas vezes, se a gente pensar em trilha de conhecimento e trilha de aprendizagem, muitas vezes nós não sabemos quando que aquele aluno terá contato novamente com aquela disciplina.

Então muitos instrutores, inclusive coordenadores e supervisores acabam, nesse mapeamento, tentando passar todo o conteúdo necessário daquela disciplina, **que sofre uma sobrecarga aos alunos**, por diversos motivos, né, que o aluno a meu ver, e aí já é uma questão estrutural, quando ele vai pro curso de formação, **ele vai ainda disputando vaga.**

E o pior, a meu ver, nos últimos cursos, pelo menos 2021 e 2022, ele, com sua nota no curso de formação, ele pode galgar uma melhor ou uma pior lotação. **Então os alunos estão muitas vezes preocupados exclusivamente com nota, com prova, e a gente sabe que essa metodologia muitas vezes não contribui para a aprendizagem concreta.** Então a falta de tempo, de carga horária, pra disciplina desenvolver as competências, principalmente de forma prática, saindo muito da teoria e tentar trazer praticidade, que a meu ver aumenta, dentro da pirâmide de Glasser, o aprendizado do aluno, facilitaria.

(...) a Universidade Corporativa da PRF, ela, infelizmente, **pra alguns cursos grandes** como foi o de 2021, 1.650 alunos, **ela não tem os meios necessários pra rodar um CFP com qualidade.**

Muitas vezes faltam meios, faltam espaços...

Questão 6: Qual(is) impacto(s) na carreira profissional do futuro policial tem a educação baseada em competências como desenvolvida no Curso de Formação Profissional?

Pré-indicadores - PRF01: Impacto positivo pela vivência proporcionada no curso; preparação para atuação em situações instáveis; o aluno tem a clareza do profissionalismo esperado.

Ele não chega perdido no ambiente profissional. Quando ele adentra o ambiente profissional, ele sabe o que se quer dele. **Ele sabe o que se espera dele como profissional.** Ele não vai ficar ali perdido, pra que lado eu vou. Ele sabe a direção, ele sabe o caminho, ele sabe que não vai ser fácil, ele sabe que é complexo, ele sabe que é arriscado, então, **deixa ele, vamos dizer assim, com mais possibilidade de êxito e menos possibilidade de acontecer um revés durante o processo,** porque **ele foi trabalhado para todas as situações.** Situações normais, comuns, corriqueiras, e situações complexas, onde o risco está ali batendo à porta. E, ao mesmo tempo, entendendo que a chave vira muito rápido de um ambiente pro outro. **Aparentemente é tudo calmo, é tudo tranquilo, e de repente o que era simples se tornou uma confusão sem fim, e eu preciso continuar dando respostas e trazendo a normalidade de volta.**

Pré-indicadores - PRF02: Impacto positivo pelo preparo do aluno para o início da carreira policial; clareza dos riscos inerentes à atividade policial.

Então, eu acho que **o impacto mais relevante disso,** dessa formação, é você falar: olha, no primeiro dia você tem, já corre vários riscos né, não é porque você é novato que isso não vai acontecer, mas eu quero que você sobreviva a esse primeiro dia, e **esse objetivo a gente tem alcançado.** E se a gente consegue num primeiro dia, e a gente vive um dia por vez, **eu acho que a gente diminuiu os riscos, o estresse, todas essas letalidades que a gente pode enfrentar,** então acho que esse é o maior impacto que eu vejo nesse objetivo aí da formação dos nossos novos policiais.

Pré-indicadores - PRF03: Impacto positivo pela preparação prática proporcionada; feedback positivo dos alunos; técnicas ensinadas sendo utilizadas na vida real.

Sempre recebo feedback. Claro, o aluno ele, quando dá o feedback, **ele não vai falar em competência,** não tá falando nada disso, **ele tá falando da sua vida profissional.** Mas a gente faz esse link, né?

Então é justamente aquilo que falei, **é aquela propositura, de fazer a técnica,** mas pensando na sua autoproteção, na proteção do seu parceiro, **e aí isso tudo vai se conjugando e o aluno vai entendendo.**

Então a gente recebe muito isso, cara, **muito feedback positivo,** sabe? De aluno. **As vezes a gente recebe até vídeo, gravações que os caras fazem...**

Pré-indicadores - PRF04: Impacto positivo por preparar o aluno para atividades complexas; orientação à resolução de problemas; antes a teoria não visava a atividade prática; priorização do que será utilizado no cotidiano policial.

Hoje, **o ensino da PRF baseado em competência,** ele praticamente, a meu ponto de vista, ele **tem aquela preocupação em preparar o aluno,** o futuro policial, **pra desenvolver uma atividade complexa, pra resolver um problema.**

(...) **no meu curso de formação, lá atrás e tal, você não tinha essa visão complexa da atividade policial.** Você tinha ali uma carga horária pra passar, nossa disciplina mesmo, a gente tratava de assuntos que era, é, extremamente teórico, que você não utilizava basicamente, **aquele conhecimento você não utilizava basicamente em nada no seu desenvolver da atividade.**

Então era um conhecimento que você passava que muitas vezes ele não te dava um suporte pra você exercer sua atividade, sua atividade finalística, né, que é o nosso objetivo ali no curso de formação. **É preparar o policial para que ele possa entregar pra sociedade, na atividade finalística dele, seja patrulhamento das rodovias e estradas federais, um serviço de qualidade.**

Pré-indicadores - PRF05: Impacto positivo, principalmente no combate ao crime; o conhecimento que não é posto em prática se perde; falta continuidade no ensino institucional; dificuldade em estabelecer prioridades diante do grande número de atribuições institucionais.

Até porque não depende só da formação em si, e depende o que, das experiências às quais ele vai se defrontar a partir daí. Por exemplo, crime ambiental. O policial ele tem lá, não é o caso, não é hoje, mas ele tem lá a competência preestabelecida, direcionada e consignada ali no processo de formação inicial. Qual o impacto disso lá, na sua atividade. Aí ele vai e cai no Espírito Santo. Não que não tenha crime ambiental, porque tem problema ambiental em qualquer lugar, mas lá ele se defronta com um processo de consolidação dessa competência, que é o dia a dia, são as experiências do dia a dia, os reforços de aprendizado, **porque o aprendizado que não se pratica ele se perde. E aí em um ano ele não se defronta, seja por cartão programa, seja pela delegacia, seja por quaisquer outras variáveis... Então esse impacto ele é zero, porque qualquer processo de formação, seja ele qual for, se você não pratica...**

(...) um policial caminhar por tamanhas vertentes de atuação, isso se torna assim algo quase que impossível de quantificar. Inclusive difícil demais de você trabalhar institucionalmente um acompanhamento de impacto depois disso.

Agora, de forma até quase que especulatória, ou minimamente de observação no universo **principalmente de combate ao crime, eu vejo como algo muito produtor, sabe, assim, muito bom.**

Pré-indicadores - PRF06: Impacto positivo, mas o processo precisa melhorar; Processo de formação precisa amadurecer; aluno enquanto candidato é uma dificuldade; dificuldade de proporcionar uma religação dos conhecimentos; notável evolução nos últimos cursos; carga horária parece insuficiente; falta de meios para proporcionar mais práticas.

Então a gente tem que, a meu ver, **o impacto positivo é que os alunos têm chegado à sua lotação inicial com um pouco mais de capacidade de realmente exercer a sua função,** de colocar em prática, mas ainda assim, **não creio que seja de forma satisfatória** para a gama de conhecimentos que ele recebeu durante o curso de formação.

A minha visão enquanto instrutor do CFP é o seguinte, e aí **a gente precisa amadurecer enquanto processo,** de alguma forma, por mais que nós pensemos em fazer uma educação por competência, por algum motivo, e aí tem que ser sentido, conversado, a fórmula, o molde, os alunos, ou **por conta da avaliação que pro aluno pesa, por estar disputando vaga ainda, por estar disputando lotação ainda...**

(...) quanto entra na sala um instrutor de enfrentamento ao tráfico de drogas, armas e munições e o aluno vai lá, se aplica, daqui a pouco entra um instrutor de abordagem, daqui a pouco entra um instrutor de EFV, ele vai pra instrução de AMT, vai pra instrução de PLF, vai pra instrução de produto perigoso, e ele vai aprendendo as caixinhas, as caixinhas. **Eu ainda vejo uma dificuldade dos alunos de juntar essas caixinhas.** Porque quando nós estamos lá no nosso primeiro dia de plantão, que vai ser o caso do aluno, quando ele aborda o veículo ele não sabe se naquele veículo ali ele vai aplicar em tese, inicialmente, um conhecimento de enfrentamento aos crimes contra o fisco e a saúde pública, ou um conhecimento de enfrentamento ao tráfico de drogas. **Ele sabe que ele vai iniciar com a abordagem, e ele tem dificuldade de juntar essas caixinhas.**

Isso já foi pior. Como era antigamente, era muito conteúdo teórico, teórico e teórico e o aluno ia absorver, e naquele primeiro dia de plantão na realidade ele não sabia fazer bosta nenhuma. Ele não sabia abrir uma PDI, ele não sabia abrir um sistema, e ao longo do tempo, e principalmente nesses últimos CFPs **eu tenho visto isso evoluir.** O aluno, eu tenho recebido enquanto gestor e enquanto operador, desde o CFP de 2014, eu recebi ou como gestor ou como operador, todos os alunos. De fazer situações de ambientação entre outras coisas. E o que eu venho vendo **ao longo do tempo, tem melhorado isso.** Os alunos chegam no primeiro dia de plantão com um pouco mais de capacidade de realmente fazer, de colocar em prática.

Mas ainda assim, ainda assim **ele não chega pronto ou de forma satisfatória após o CFP. Ou porque precisa de mais carga horária,** ou porque a gente precisa direcionar melhor, precisa ter os meios necessários, o que acontece também, as vezes a disciplina **sabe como tornar isso mais prático, sabe como potencializar essa aprendizagem, mas faltam os meios pra que ele coloque em prática isso.**

Questão 7: Qual(is) impacto(s) na vida pessoal do futuro policial tem a educação baseada em competências como desenvolvida no Curso de Formação Profissional?

Pré-indicadores - PRF01: Impacto positivo enquanto preparação para a vida social enquanto policial; ser policial dentro e fora do serviço; melhora na percepção dos ambientes; aumento do estresse; potencial desgaste mental e emocional.

Bom, **o policial ele é policial em serviço e fora dele.** Então quando a gente desenvolve competências para o serviço policial, dificilmente ele vai desligar essa chave quando ele sair de serviço.

Então você termina, também, tendo **uma percepção muito mais profunda de ambiente**, do entorno de onde você tá caminhando. Por um lado, vai lhe trazer mais segurança e segurança pra sua família, porque você vai escaneando os ambientes e ao fazer a varredura de olhar no ambiente você vai dizer, esse ambiente aqui tá bom pra mim, pra minha família, esse ambiente não tá bom pra nós, vamos embora daqui. Mas, as vezes também, **faz com que aquele estresse do trabalho, ele apenas diminua quando você está em folga, fora de casa, mas ele não some.** Todas as vezes que você sai dum ambiente seguro, você está num nível de alerta um pouco maior, **e isso as vezes causa um desgaste mental, um desgaste emocional** que você vai tendo.

Pré-indicadores - PRF02: Impacto positivo enquanto autopreservação; impacto positivo enquanto preparação para a vida social enquanto policial; ser policial dentro e fora do serviço; conviver com os riscos; desenvolvimento de ansiedade.

Bom, **na vida pessoal, eu consigo me lembrar muito do tema da autopreservação, né, autopreservação da sua segurança, da sua família...** Então quando você forma um policial baseado na competência de uma atividade que envolve risco, como já falei na última questão, e você acaba **desenvolvendo essa consciência de situação em que ele vive, na sociedade em que ele vive**, no país em que ele vive, e em que **a família dele também vive.** Então essa nova visão de mundo, eu acho que traz, é o maior impacto que o servidor tem, e talvez nosso maior desafio seja, nesse primeiro ano, nesses primeiros meses aí do policial, **ele entender que dá, que dá pra viver com essa realidade.**

Eu tive ansiedade ainda naquele tempo, quando nem se falava ainda em crise de ansiedade tal, não sei o que, então eu tive uma crise de ansiedade naquele tempo. Eu sempre gostei de operacionalidade né, de estar na rua, não deixei de estar na rua por causa disso, mas eu vejo que esse é o maior impacto, né. Primeiro que você tem um véu que se desfaz na sua frente né, de uma nova realidade de vida e da sociedade, **depois você tem que aprender a conviver com isso, inclusive no seu horário de folga.**

Pré-indicadores - PRF03: Não foram inferidos pré-indicadores. O participante optou por não desenvolver esta resposta.

Pré-indicadores - PRF04: Impacto positivo enquanto preparação para a vida social enquanto policial; conhecimentos amplos que influenciam o cotidiano da vida pessoal; aprendizagem atitudinal.

(...) não tem como você dissociar o conhecimento. Então o conhecimento que vai adquirir ali através do curso de formação, **ele vai impactar também aquele policial na atividade dele extra policial, ou seja, na sua folga, na sua vida particular, ele vai ter muitos conhecimentos ali.**

Só que a partir do momento que a gente passa um conhecimento pra abordagem policial, aquilo ali de uma certa forma, ele vai trazer também conhecimentos para que aquele policial também aplique na sua vida particular. Seja ele com a sua família, na sua folga, é, viajando, indo no supermercado. Então o conhecimento, **eu acredito que é bem amplo mesmo. Esse conhecimento que é desenvolvido através de competência**, ele traz pro policial, ele traz ali pro cidadão, pro aluno, um conhecimento que ele vai poder aplicar em diversos vieses ali, seja na vida particular, seja no profissional, inclusive no comportamento. E eu acredito que **tem um impacto até ali no atitudinal dele...**

Pré-indicadores - PRF05: Como regra, não tem grande impacto na vida pessoal; tempo insuficiente de duração do curso; excepcionalmente tem impacto no comportamento pessoal.

O Curso de Formação ele não muda uma história de vida. Três meses não mudam uma história de vida. Então, pessoalmente, ele vai agregar aquela caixinha, o policial, principalmente do ponto de vista técnico, as vivências interpessoais obviamente, mas que transcendem ali as questões que nós estamos falando. Então do ponto de vista pessoal, o ensino pautado por competência, eu não vejo como uma mudança, que agrega, hoje, dentro do modelo da PRF, não agrega esse valor todo, pessoalmente.

Não muda, do ponto de vista pessoal, história, caráter, formação pessoal, é incipiente. Não funciona. Não dá tempo. É pretensioso demais. É ideologicamente muito bonito, teoricamente viável, mas na prática não funciona. Não tem impacto significativo na vida da pessoa. **Agora, há exceções. Eu tô falando genericamente.** Projeto, né? Vai ter uma pessoa nesse contexto... Nossa, eu fui tocado, mudado pessoalmente, minha vida mudou...

Pré-indicadores - PRF06: Impacto positivo enquanto aprendizagem de valores; influência do ensino voltado para o aluno; conhecimento em direitos humanos; valores institucionais como parte do curso.

E hoje no nosso próprio mapa estratégico, não é falácia, mas quando a gente fala em transparência, respeito, integridade, profissionalismo e excelência, todo PRF, lógico, há exceções, como em todas as camadas da sociedade, têm esses valores incluídos, embutidos dentro de si. O aluno chega no curso de formação, e ele, por diversos outros motivos, vindo de outra visão, uma visão civil, a visão não republicana, uma visão diferente, ele acaba vendo a forma que é desenvolvido o ensino da PRF, e aí é uma crítica, uma crítica não, é um relato positivo, o que eu mais ouço, principalmente de alunos que já passaram por outros cursos de formação em meios militares, seja o exército, seja a polícia militar, entre outras coisas, é falar da qualidade do ensino da PRF, que é voltado sim para o aluno, com todos os seus, ainda necessidades de melhorias, com seus problemas, mas **a PRF ela tenta trazer as competências necessárias pro aluno enquanto PRF, mas também tenta trazer valores com isso**, né. De forma interdisciplinar, de forma multidisciplinar, **trazendo conhecimento em direitos humanos.**

E aí o que a gente vê é que literalmente alguns mudam, enquanto pessoas, enquanto seres humanos, e aí é a grande questão, né. **Trazer não somente o conhecimento e as habilidades, né, mas também, principalmente os valores institucionais pra dentro do curso de formação.**

Questão 8: Dê um exemplo de competência cujo desenvolvimento julgue necessário ao aluno do Curso de Formação Profissional.

Pré-indicadores - PRF01: Promoção da segurança nas vias públicas.

Aplicar todos os recursos, técnicas, conhecimentos e equipamentos de forma adequada, responsável e segura para **promoção da segurança nas vias públicas** e por onde, nos locais que ele se fizer presente como policial.

Pré-indicadores - PRF02: Condução de veículos.

Realizar uma melhor **condução de veículos.**

Pré-indicadores - PRF03: Sem medo.

Atuar como policial **sem medo** de trabalhar.

Pré-indicadores - PRF04: Observância legal.

Atuar com **observância** aos ditames **legais.**

Pré-indicadores - PRF05: Enfrentamento aos crimes.

Atuar no **enfrentamento aos crimes** fiscais e ambientais.

Pré-indicadores - PRF06: Enfrentamento ao tráfico

Atuar de forma eficiente no **enfrentamento ao tráfico** de drogas, armas e munições.

4.1.1 Agrupamento em indicadores

Os termos e expressões destacadas como pré-indicadores foram agrupados por análise de similaridade e convergência, conforme as técnicas de Aguiar e Ozella (2006), em um grupo de 25 indicadores, que seguem identificados e referenciados no Quadro 9:

QUADRO 9 – Agrupamento em indicadores (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Pergunta 1</p> <p>PRF01: Capacidade de interagir socialmente; cotidiano; eficiência; qualidade; uma coisa prática.</p> <p>PRF02: Habilidades e conhecimentos; atitude; desenvolver para atuar; formação continuada.</p> <p>PRF03: Reunião de atributos para um determinado fim.</p> <p>PRF04: Capacidade de resolver um problema; conhecimento.</p> <p>PRF05: Conjunto de habilidades e conhecimentos; transcende questões implícitas; treinamento.</p> <p>PRF06: Conhecimento; habilidade; atitude; valores; experiência; enfrentar as dificuldades; aplicar o conhecimento; situações-problema; dentro do serviço; algo específico; colocar em prática.</p>	<p>1. Competência é um conjunto de atributos para resolução de problemas práticos;</p> <p>2. Competência requer articulação e mobilização de conhecimentos e habilidades;</p>
<p>Pergunta 2</p> <p>PRF01: Objetivos em competências específicas; predeterminação de competências; processo de ensino e aprendizagem; aplicar metodologias; eficiência; responsabilidade e segurança; direcionamento; foco mais profundo; preocupação com o futuro; aprendizado fluido.</p> <p>PRF02: Prestabelecimento de perfil do aluno; planejamento; finalidade; moldar o processo de ensino.</p> <p>PRF03: Fomentar a capacidade; onde se quer chegar; técnicas; desenvolver atributos; conjunto de ferramentas; construção.</p> <p>PRF04: Caixa de ferramentas; conhecimento fragmentado.</p> <p>PRF05: Objetivos como pilares; predeterminação de competências; caminho delineado; especificidade; habilidades necessárias; plano direcionado; plano de ensino; trilha.</p> <p>PRF06: Mapeamento de competências; o que o aluno precisa; o necessário para atuar; nível de conhecimento prévio.</p>	<p>3. A educação baseada em competências considera o conhecimento prévio do aluno e oferece um direcionamento para desenvolver um conjunto específico de atributos;</p> <p>4. O estabelecimento de objetivos educacionais deve considerar a metodologia a desenvolver e o que se quer do aluno e do processo.</p>
<p>Pergunta 3</p> <p>PRF01: Espectro profissiográfico; atuar dentro das exigências; entrega efetiva; vários níveis de complexidade; aplicação do conhecimento; eficiência.</p> <p>PRF02: Conhecimentos e habilidades determinados; evoluir na carreira; especificidade.</p> <p>PRF03: Âmbito mais restrito; institucionalidade; execução mais eficaz.</p> <p>PRF04: Atingir os objetivos previstos; ter condições para desenvolver as atribuições; previsão normativa.</p> <p>PRF05: Não destoa do conceito de competência; direcionamento ao campo profissional; aplicação de técnicas.</p> <p>PRF06: O necessário para desenvolver o trabalho; atuar na fiscalização e no combate ao crime; liderança e inteligência emocional; especificidade para atuação.</p>	<p>5. A competência profissional é delimitada pelas atribuições da função a ser desempenhada;</p> <p>6. A atuação profissional competente tem vários níveis de complexidade e envolve efetividade nas entregas;</p>

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Pergunta 4</p> <p>PRF01: Desenvolvimento mais completo do aluno; antes os alunos eram menos frágeis; interação entre disciplinas; contribuições dos alunos; conflitos geracionais; dificuldade para o docente; ambiente de contestação; possibilidade de dar atenção diferenciada; respeito às diferenças; vivência em sala de aula; influência da internet; resultado gratificante.</p> <p>PRF02: Impacto positivo; antes era mais desconexo com o real; maior similaridade com a realidade; faltam experiências reais; dificuldade de proporcionar aprendizagem em ambiente controlado; diferenças geracionais.</p> <p>PRF03: Altamente impactante; antes era muito solto; há um caminho a ser seguido; interação entre disciplinas.</p> <p>PRF04: Extremamente positivo; experiência como fator fundamental; atividade não linear.</p> <p>PRF05: Meramente empírico; algo produtor; um salto qualitativo; não há estudos de impacto pós ensino.</p> <p>PRF06: Antes se passava coisas que não se aplicam; atualmente coloca-se em prática; uma boa ferramenta; aproveitamento da experiência dos alunos; ensino voltado para o aluno.</p>	<p>7. A educação por competências permite maior contato dos alunos com atividades práticas;</p> <p>8. O processo de ensino passou a ser mais bem planejado;</p> <p>9. A aplicação de nova metodologia se deu de forma empírica;</p> <p>10. A maior interação com os alunos expôs claras diferenças geracionais que impactam no processo educacional;</p>
<p>Pergunta 5</p> <p>PRF01: Sem grandes dificuldades na avaliação; objetivos bem estabelecidos; avaliação enquanto o que se quer do aluno; avaliação permanente; criar mecanismos de avaliação da resposta emocional; aprendizagem afetiva; tempo exíguo é dificultador; avaliação justa.</p> <p>PRF02: Amadurecimento no planejamento enquanto vantagem; Limitações de recursos enquanto dificuldade; boa qualificação dos docentes; foco no resultado; atuação no atitudinal e nos valores dos alunos; evolução do sistema de avaliação; possibilidade de reprovação; dificuldade de produzir uma avaliação justa.</p> <p>PRF03: Nivelamento dos docentes como dificuldade; desconhecimento dos docentes sobre competência; escassez de tempo como dificuldade no planejamento e na execução; nem todos falam a mesma linguagem; interdisciplinaridade enquanto vantagem; antes copiava-se planejamento de outras instituições; hoje se produz internamente; antes era muito solto, agora as coisas são mapeadas.</p> <p>PRF04: Ensino mais dinâmico como vantagem; mais próximo da realidade; colegas docentes que não aceitam inovação; avaliação tradicional (prova) não condizente com ensino dinâmico (prático).</p> <p>PRF05: Objetividade e assertividade como vantagens; falta estrutura para avaliações práticas; planejamento dificultado pela complexidade da atividade policial; faltam experiências reais; material humano muito bom, mas falta infraestrutura; falta acompanhamento pós formação dos egressos do Curso.</p> <p>PRF06: Mapeamento prévio de competências como vantagem; priorização do que será de fato utilizado na vida profissional; escassez de tempo como dificuldade; sobrecarga de conteúdo durante o curso; status de candidato dos alunos como dificuldade; infraestrutura insuficiente para cursos com muitos alunos.</p>	<p>11. Educação por competências exige experiência dos docentes, recursos e tempo de curso;</p> <p>12. Um processo de avaliação que se aproxima da realidade da atividade profissional é um desafio que se impõe na formação policial na PRF;</p> <p>13. A disponibilidade de boa infraestrutura é determinante para o sucesso da educação por competências;</p> <p>14. A multiplicidade de ações requeridas do policial profissional durante a carreira dificulta o planejamento de ensino;</p> <p>15. A falta de exposição dos alunos ao ambiente operacional real é um limitador da aprendizagem;</p>
<p>Pergunta 6</p> <p>PRF01: Impacto positivo pela vivência proporcionada no curso; preparação para atuação em situações instáveis; o aluno tem a clareza do profissionalismo esperado.</p> <p>PRF02: Impacto positivo pelo preparo do aluno para o início da carreira policial; clareza dos riscos inerentes à atividade policial.</p> <p>PRF03: Impacto positivo pela preparação prática proporcionada; <i>feedback</i> positivo dos alunos; técnicas ensinadas sendo utilizadas na vida</p>	<p>16. A implementação da educação por competências na PRF proporciona</p>

Pré-indicadores	Indicadores
<p>real.</p> <p>PRF04: Impacto positivo por preparar o aluno para atividades complexas; orientação à resolução de problemas; antes a teoria não visava a atividade prática; priorização do que será utilizado no cotidiano policial.</p> <p>PRF05: Impacto positivo, principalmente no combate ao crime; o conhecimento que não é posto em prática se perde; falta continuidade no ensino institucional; dificuldade em estabelecer prioridades diante do grande número de atribuições institucionais.</p> <p>PRF06: Impacto positivo, mas o processo precisa melhorar; Processo de formação precisa amadurecer; aluno enquanto candidato é uma dificuldade; dificuldade de proporcionar uma religação dos conhecimentos; notável evolução nos últimos cursos; carga horária parece insuficiente; falta de meios para proporcionar mais práticas.</p>	<p>vivências que ajudam os alunos na preparação para a carreira policial;</p> <p>17. A carga horária da ação educacional pode ser insuficiente;</p>
Pergunta 7	
<p>PRF01: Impacto positivo enquanto preparação para a vida social enquanto policial; ser policial dentro e fora do serviço; melhora na percepção dos ambientes; aumento do estresse; potencial desgaste mental e emocional.</p> <p>PRF02: Impacto positivo enquanto autopreservação; impacto positivo enquanto preparação para a vida social enquanto policial; ser policial dentro e fora do serviço; conviver com os riscos; desenvolvimento de ansiedade.</p> <p>PRF04: Impacto positivo enquanto preparação para a vida social enquanto policial; conhecimentos amplos que influenciam o cotidiano da vida pessoal; aprendizagem atitudinal.</p> <p>PRF05: Como regra, não tem grande impacto na vida pessoal; tempo insuficiente de duração do curso; excepcionalmente tem impacto no comportamento pessoal.</p> <p>PRF06: Impacto positivo enquanto aprendizagem de valores; influência do ensino voltado para o aluno; conhecimento em direitos humanos; valores institucionais como parte do curso.</p>	<p>18. A formação profissional por competências considera os impactos na vida pessoal do aluno;</p> <p>19. O tempo de duração da ação educacional é determinante para o impacto na vida pessoal do aluno;</p> <p>20. A ação educacional pode fomentar aprendizagem de valores;</p> <p>21. Conhecimento sobre direitos humanos como fator positivo;</p>
Pergunta 8	
<p>PRF01: Promoção da segurança nas vias públicas.</p> <p>PRF02: Condução de veículos.</p> <p>PRF03: Sem medo.</p> <p>PRF04: Observância legal.</p> <p>PRF05: Enfrentamento aos crimes.</p> <p>PRF06: Enfrentamento ao tráfico.</p>	<p>22. Enfrentamento à criminalidade;</p> <p>23. Promoção da segurança nas rodovias.</p> <p>24. Proatividade;</p> <p>25. Condução veicular</p>

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023)

O agrupamento dos pré-indicadores (Quadro 9), interpretados a partir dos discursos dos participantes durante as respostas à entrevista estruturado, apontou 25 indicadores, posteriormente articulados em cinco núcleos de significação. Esses resultados preliminares permitem defender que, para o grupo de policiais professores consultados, a competência profissional tem vários níveis de complexidade e envolve efetividade nas entregas. Ela é delimitada pelas atribuições da função a ser desempenhada e percebida pelos participantes como um conjunto de atributos utilizados na resolução de problemas práticos. Por isso, requer articulação e mobilização de conhecimentos e habilidades, principalmente daquelas associadas à

proatividade para o enfrentamento à criminalidade, bem como às boas práticas de condução veicular, com vistas à promoção da segurança nas vias protegidas pela PRF.

Quanto aos aspectos educacionais, os policiais professores consultados entendem que a educação baseada em competências permite considerar o conhecimento prévio do aluno e oferece um direcionamento para desenvolver um conjunto específico de atributos profissionais desejáveis. Além disto, proporciona vivências que ajudam os alunos na preparação para a carreira policial e considera os impactos da profissão na vida pessoal do aluno. Outros aspectos positivos do ensino por competências, destacados pelos participantes, envolvem a promoção de um maior contato dos alunos com atividades práticas, o que exige dos docentes melhor planejamento; aplicação de metodologias de ensino inovadoras e empíricas; além de fomentar a aprendizagem de valores e de conhecimento sobre os direitos humanos.

Não obstante, o estabelecimento de objetivos educacionais, na perspectiva das competências policiais, além de definir a metodologia a desenvolver e o que se almeja em termos de aprendizagem no processo, exige maior interação com os alunos e expõe as diferenças geracionais que impactam no processo de formação na PRF. Para lidar com essas características específicas, a educação por competências demanda experiência dos docentes, mais recursos e tempo de curso do que outras abordagens tradicionais, como o ensino magistral.

Os principais desafios para o ensino por competências na formação de policiais rodoviários federais, que podem ser inferidos a partir dos pré-indicadores, envolvem a necessidade de desenvolvimento de um processo de avaliação que se aproxime da realidade da atividade policial em rodovias; a disponibilidade de boa infraestrutura e tempo adequado para a formação, considerados como fatores determinantes para o sucesso da educação por competências na UniPRF; a produção e manutenção de um planejamento consistente, tendo em vista a complexidade da função e a quantidade de habilidades a serem desenvolvidas nos CFP. As dificuldades inerentes à exposição dos alunos ao ambiente operacional real são consideradas pelos participantes como fatores que limitam a aprendizagem no ensino por competências.

Esse agregado de observações, por estar fortemente ligado à prática profissional, permite inferir que mudanças de metodologia no processo de formação profissional não se tornam eficazes se acontecerem apenas no ideário que guia o

planejamento ou nas intenções dos docentes quando de sua realização. Além disto, é necessário que haja disponibilidade de meios para que o corpo docente planeje e execute as intervenções educacionais de modo a oferecer vivências que preparem os alunos para as experiências profissionais, uma vez que, se o ambiente de ensino não oferece condições de exposição dos alunos a situações que envolvam tomadas de decisão, então, o aspecto atitudinal e de acompanhamento da aprendizagem de habilidades se torna de difícil avaliação ou verificação.

4.2 ARTICULAÇÃO EM NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Após a agregação dos pré-indicadores, evidenciados nas falas dos policiais professores consultados, foi inferida a articulação dos significados destacados em um grupo menor de representações, os núcleos de significação, que buscam evidenciar os subentendidos no confronto dialético entre os policiais docentes e sua tarefa de ensinar competências profissionais aos policiais rodoviários federais ingressantes na carreira. O Quadro 10 representa essa inferência com vistas à articulação e síntese em núcleos de significação.

QUADRO 10 – Articulação em núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
1. Competência é um conjunto de atributos para resolução de problemas práticos; 2. Competência requer articulação e mobilização de conhecimentos e habilidades; 3. A educação baseada em competências considera o conhecimento prévio do aluno e oferece um direcionamento para desenvolver um conjunto específico de atributos; 4. O estabelecimento de objetivos educacionais deve considerar a metodologia a desenvolver e o que se quer do aluno e do processo. 5. A competência profissional é delimitada pelas atribuições da função a ser desempenhada; 6. A atuação profissional competente tem vários níveis de complexidade e envolve efetividade nas entregas; 7. A educação por competências permite maior contato dos alunos com atividades práticas; 8. O processo de ensino passou a ser mais bem planejado; 9. A aplicação de nova metodologia se deu de forma empírica; 10. A maior interação com os alunos expôs claras diferenças geracionais que impactam no processo educacional; 11. O fazer educação por competências exige mais experiência dos docentes e mais recursos materiais, e também mais tempo de curso;	1. A ideia de competência diz respeito à mobilização de conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas. Competência profissional é esta mobilização direcionada à atividade específica. 2. A formação policial baseada em competências considera as características pessoais do aluno e propõe situações práticas de aprendizagem que exigem recursos de infraestrutura para que sejam efetivas. 3. A multiplicidade e a complexidade das atividades ine-

Indicadores	Núcleos de significação
12. Um processo de avaliação que se aproxime da realidade da atividade profissional é um desafio que se impõe na formação policial na PRF; 13. A disponibilidade de boa infraestrutura é determinante para o sucesso da educação por competências; 14. A multiplicidade de ações requeridas do policial profissional durante a carreira dificulta o planejamento de ensino; 15. A falta de exposição dos alunos ao ambiente operacional real é um limitador da aprendizagem; 16. A implementação da educação por competências na PRF proporciona vivências que ajudam os alunos na preparação para a carreira policial; 17. A carga horária da ação educacional pode ser insuficiente; 18. A formação profissional por competências considera os impactos na vida pessoal do aluno; 19. O tempo de duração da ação educacional é determinante para o impacto na vida pessoal do aluno; 20. A ação educacional pode fomentar aprendizagem de valores; 21. Conhecimento sobre direitos humanos como fator positivo; 22. Enfrentamento à criminalidade; 23. Promoção da segurança nas rodovias; 24. Proatividade; 25. Condução veicular	rentes à atividade policial dificultam as fases de planejamento e avaliação no processo educacional. 4. A formação policial considera que a aprendizagem buscada pela ação educacional tem impacto na vida pessoal do aluno, mesmo fora do horário de trabalho. 5. São competências específicas mais almejadas pelos policiais docentes o enfrentamento à criminalidade, a proatividade e a condução veicular com vistas à promoção da segurança nas rodovias.

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023).

A síntese dos resultados de campo podem ser descritas a partir de cinco núcleos de significação, sendo que o primeiro define competências para os policiais professores consultados; o segundo evidencia sua perspectiva sobre o ensino por competências na formação da PRF; o terceiro núcleo de significação articulado evidencia os aspectos críticos do ensino por competências na UniPRF; o quarto aspecto ressaltado pela análise é o impacto da formação profissional na vida pessoal dos discentes; e, por fim, são representadas as competências profissionais consideradas com maior peso na avaliação dos participantes.

4.3 ANÁLISES INTRANÚCLEOS E INTERNÚCLEOS

4.3.1 Núcleo 1 – A ideia de competência diz respeito à mobilização de conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas. Competência profissional é esta mobilização direcionada à atividade específica.

Nas falas analisadas, destaca-se a percepção de que a noção de competência diz respeito à mobilização de conhecimentos e habilidades para a resolução de

problemas, ou seja, competência profissional é vista como a mobilização direcionada para uma atividade específica. Isto fica claro na expressão do PRF4, transcrita da seguinte forma:

(...) o ensino da PRF baseado em competência, ele praticamente, a meu ponto de vista, ele tem aquela preocupação em preparar o aluno, o futuro policial, pra desenvolver uma atividade complexa, pra resolver um problema.

Essa perspectiva também é corroborada explicitamente pelo PRF6:

Competência, a meu ver, pelo ensino, é dentro dos conhecimentos, das habilidades, as atitudes, os valores e a experiência que aquele aluno detém, é a forma que ele vai poder enfrentar as dificuldades, e aplicar aquele conhecimento em situações-problema, dentro do seu serviço.

Percebe-se que as percepções de competência contidas nas falas dos participantes remetem ao ambiente de trabalho, tanto como policial quanto na docência. Apesar de existir farta produção acadêmica sobre a origem e a evolução do termo, bem como sobre seu uso no universo do trabalho e na educação, das respostas às entrevistas depreende-se que houve um aprendizado algo homogeneizado sobre o tema, não havendo aparentes críticas dos participantes que estejam relacionadas à adequação ou não da ideia de competência ao mercado de trabalho que se deseja, tampouco às vinculações históricas e ideológicas ao seu uso no ambiente de ensino do qual participam.

4.3.2 Núcleo 2 – A formação policial baseada em competências considera as características pessoais do aluno e propõe situações práticas de aprendizagem que exigem recursos de infraestrutura para que sejam efetivas.

No caso da aplicação da noção de competência ao ensino, o sentido da resolução de problemas “dentro do seu serviço”, como observa o PRF6, ainda que

implícito, se manifesta no entendimento da maioria dos entrevistados de que tal abordagem pedagógica está associada à necessidade de exposição a situações práticas que exigem recursos de tempo, infraestrutura e incursão em situações reais de policiamento rodoviário para que sejam efetivas. Corroboram para a interpretação aqui defendida os exemplos de competências privilegiados pelos participantes, nos quais se destacam casos bastante específicos de prática de policiamento rodoviário, tais como “enfrentamento” às várias formas de criminalidade, “sem medo”, ou ainda à habilidade mais imediatamente operacional de condução veicular. Nota-se que são basicamente competências executivas, ou seja, associadas a atitudes específicas.

Merece destaque a posição do PRF1, bem mais experiente do que os demais, que destoa dos colegas ao alicerçar suas respostas em uma perspectiva ampliada, ou seja, relacional, quando exemplifica competência como a capacidade de aplicar “todos os recursos, técnicas, conhecimentos e equipamentos de forma adequada, responsável e segura para promoção da segurança nas vias públicas e por onde, nos locais que ele se fizer presente como policial.” Neste caso, não há que se falar de uma competência específica, mas de um conjunto de “recursos” policiais das mais diferentes naturezas, os quais evidenciam seu motivo de existência no contexto maior de “promoção da segurança”. Por meio da sua fala, inferimos a necessidade de integração contextual entre as habilidades práticas, os comportamentos policiais e um valor maior: a “segurança nas vias públicas”. O último termo aqui destacado não é de interesse menor, uma vez que é justamente ele, o público, que significa o outro na relação policial, assim como em seu foco de trabalho, a segurança das vias públicas.

É interessante notar que nessa perspectiva ampliada, exposta pelo PRF1, o ensino por competências na formação policial se mostra capaz de abarcar toda multiplicidade e complexidade das atividades inerentes ao trabalho policial em rodovias federais, característica esta que dificultaria sobremaneira o planejamento e avaliação, conforme exposto no terceiro núcleo de significação. Ou seja, aquele alto nível de entendimento sobre o ensino por competência é capaz de integrar todos os aspectos da formação policial, desde a declaração de seus valores e missões mais básicas, até a avaliação de resultados, sem aviltar as tarefas, ou circunscrevê-las em atitudes e interesses menores.

4.3.3 Núcleo 3 – A multiplicidade e a complexidade das atividades inerentes à atividade policial dificultam as fases de planejamento e avaliação no processo educacional.

Contribuíram para a formação deste Núcleo diversas falas dos participantes em momentos que nem sempre estiveram direcionados ao tema de forma específica (indicadores 11, 12, 13, 14, 15, 17 e 19).

Se o desenvolvimento de competências passa necessariamente pela aquisição de experiência, vê-se os complicadores mencionados pelos participantes ganharem relevância num cenário como o do CFP, que não expõe os alunos a situações reais, mas apenas a simulações em ambiente controlado.

As fases de planejamento e avaliação ficaram destacadas nas falas enquanto dificultadas pela grande quantidade de atribuições profissionais da carreira. De fato, se considerado um ambiente de aprendizagem com recursos escassos, vê-se as dificuldades em planejar, executar e avaliar ações educacionais envolvendo automóveis (viaturas policiais) e diferentes vias (pavimentadas e não pavimentadas), equipamentos (armas de vários tipos, munições de vários tipos, instrumentos de menor potencial ofensivo, etilômetros, radares etc.), softwares diversos e tantas outras peculiaridades da formação policial. Isso sem mencionar as atividades especializadas, cada qual com suas próprias exigências de materiais para que haja sucesso no processo educacional (enfrentamento aos crimes ambientais, aos crimes contra os direitos humanos, contra o tráfico de drogas e armas, contra as fraudes veiculares etc.).

Fica evidente que, para desenvolver competências relacionadas à fiscalização de pessoas e veículos nas rodovias, é necessário dispor de recursos suficientes para que todos os alunos executem determinadas ações durante as aulas, e ainda mais recursos se considerado o processo de avaliação, uma vez que os cenários práticos utilizados deverão diferir daqueles utilizados como exemplo nas exposições iniciais, sob pena de se estar avaliando apenas a memorização de dados e procedimentos.

4.3.4 Núcleo 4 – A formação policial considera que a aprendizagem buscada pela ação educacional tem impacto na vida pessoal do aluno, mesmo fora do horário de trabalho.

Para a análise deste Núcleo vale considerar a fala do PRF5, dissonante em relação aos demais, quando diz que “O Curso de Formação ele não muda uma história de vida. Três meses não mudam uma história de vida.” em resposta à questão 7, que perguntava sobre o impacto da educação baseada em competências do CFP na vida pessoal do aluno. Houve ênfase na curta duração do Curso para manifestar um pensamento sobre o que de fato pode mudar na vida fora do trabalho daqueles que participam da ação educacional CFP.

Os demais participantes mencionaram aspectos relacionados à autoproteção e à relação com a família e a sociedade como sendo fatores relevantes a considerar quando das etapas de planejamento e execução do CFP, manifestando que o Curso influencia a vida pessoal de seus egressos (ver indicadores 16, 18, 19 e 20).

É sabido que a vida em sociedade varia relevantemente conforme as opções profissionais e o grau de exposição dado a elas pelos cidadãos. Nos tempos contemporâneos em que a superexposição é uma opção comum, como no caso dos perfis em redes sociais via internet, é relevante que a ação educacional considere os impactos que a transição profissional pode acarretar e trabalhe para minimizar os riscos às pessoas e à própria instituição. Os pré-indicadores “impacto positivo enquanto preparação para a vida social enquanto policial” e “ser policial dentro e fora de serviço” foram elaborados a partir de falas bastante contundentes neste sentido, corroborando a preocupação pessoal e/ou institucional com a vida dos futuros policiais fora do horário de trabalho (Questão 7, PRF1, PRF2, PRF4 e PRF6).

4.3.5 Núcleo 5 – São competências específicas mais almejadas pelos policiais docentes o enfrentamento à criminalidade, a proatividade e a condução veicular com vistas à promoção da segurança nas rodovias.

Assumindo o alcance restrito do presente trabalho enquanto representação do corpo docente da UniPRF, este Núcleo traz percepções dos participantes que manifestam preferências relativas às suas próprias áreas de atuação.

Elaborado a partir das respostas à Questão 8, que pedia um exemplo de competência cujo desenvolvimento o participante julgue necessário ao aluno do CFP, o que se obteve foi um grupo de competências essenciais aos futuros policiais, mas numa lista não exauriente. A partir do estabelecimento de prioridades que se percebe

nas respostas dos participantes, percebe-se que tais competências estão relacionadas a temas com os quais eles têm maior afinidade, maior interesse ou mesmo que vislumbrem ser de maior impacto no presente momento.

No próximo capítulo são discutidos e comparados os resultados apresentados anteriormente, ou seja, as noções bibliográficas, legais e empíricas de competência. Além disso, são analisadas as consequências de tais noções para o ensino por competências no contexto da UniPRF.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 ANÁLISE COMPARATIVA DO USO DO TERMO <COMPETÊNCIA>

Para delimitar a análise de um tema e de um conjunto de dados tão diverso e complexo, cumpre lembrar ao leitor nossa missão nesta pesquisa, qual seja: pretendemos, acima de tudo, analisar a ideia de competência na Polícia Rodoviária Federal. Subsidiariamente, nos propusemos a revisar a literatura, tarefa exposta nos capítulos iniciais da dissertação; identificar a percepção dos significados do termo <competência> presentes nos documentos oficiais que norteiam a formação profissional na PRF; e comparar as percepções dos significados do termo entre os docentes policiais e aquelas encontradas na literatura e em documentos oficiais, tarefa à qual se destina este quinto capítulo. A fim de otimizar a comparação entre as três perspectivas anteriormente expostas, o Quadro 11 elenca os quatro principais significados para competência constatados na pesquisa, associando-os às habilidades específicas e fontes. Os conceitos foram priorizados por ordem decrescente de senioridade, em reconhecimento à qualidade das respostas oferecidas pelo PRF1 a esta pesquisa.

QUADRO 11 – Comparação entre significados para <competência> (continua)

COMPETÊNCIAS ATRIBUÍDAS À PRF				
Literatura		Legislação / Diretrizes de formação		Policiais docentes
Capacidade para ...		<i>Atribuição de ...</i>		Mobilizar conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas...
T R A B A L H O	... o trabalho (GASPARY; SELAU; AMARAL, 2008).	1. ... aplicar;	Uso diferenciado da força; ... policiamento; fiscalização de trânsito e de transporte; ... controle de distúrbios;	... práticos;
	... o uso da força (MARTINS; DEL VECCHIO, 2017).	2. ... executar;		
	... a resposta rápida (MARTINS et al., 2020).	3. ... realizar;	... conduzir veículos;	
		4. ... credenciar;	... perícia e atendimento de acidentes;	

COMPETÊNCIAS ATRIBUÍDAS À PRF			
Literatura	Legislação / Diretrizes de formação		Policiais docentes
... primeiros socorros; saúde física e mental (MARINS; DEL VECCHIO, 2017)	5. ... assegurar;	... assessoria jurídica; ... primeiros socorros; ...saúde física e mental	... de infraestrutura;
... o trabalho em equipe (MARTINS et al., 2020).	6. ... colaborar e atuar. (BRASIL, 1995)	... trabalhar em equipe; ... gerir processos administrativos;	
... promover a segurança pública (DUARTE; MIGUEL, 2012). ... promover a segurança no trânsito (ANDRADE; ANTUNES, 2019).	<i>Responsabilidade para</i>		... de promoção da segurança nas rodovias.
	7.... planejamento;		... de planejamento;
	8. ... coordenação;	... liderar, coordenar e motivar; ... Gestão de pessoas;	... complexos;
	9. ... supervisão;	... organizar e controlar;	
... prevenção e atendimento a acidentes de trânsito (MARTINS et al., 2020).	10. ... controle;	... prevenir acidentes; ... gerenciamento de crises; ... primeiros socorros;	... de enfrentamento à criminalidade;
	11. ... avaliação administrativa e operacional;	... controle interno;	... de avaliação do aprendizado;
... cumprir e fazer cumprir a legislação (DUARTE; MIGUEL, 2012).	12. ... atividades de corregedoria, inteligência e ensino;	... orientar para resultados; ... docência; ... corregedoria e direito disciplinar ... inteligência policial;	... pessoais do aluno;
	13. ... articulação;	... comunicar; ... informar / interação pessoal;	
	14. ... capacitação;	... educação para o trânsito;	... relativos à proatividade;
	15. ... intercâmbio (BRASIL, 1998).	... implementar estratégias institucionais;	
... a defesa dos direitos humanos (DUARTE; MIGUEL, 2012).			... da defesa dos direitos humanos;

COMPETÊNCIAS ATRIBUÍDAS À PRF		
Literatura	Legislação / Diretrizes de formação	
	Políciais docentes	
	ESPECÍFICAS	...Manutenção de armamento; ... Cinotecnia ... Suporte aerotático; ...Motociclismo policial; ... Operações especiais; ... Defesa policial; ... Abordagem policial;

Fonte: Palhano e Asinelli-Luz (2023)

Comparando as três fontes de conhecimentos consultadas sobre a evolução do ensino por competências, no contexto da formação de policiais rodoviários federais, destacam-se quatro definições diferentes para o termo. O uso mais comum na literatura consultada está associado ao sentido de capacidade para o exercício de alguma ação, como proposto por Perrenoud (2002). Na revisão sistemática destacaram-se duas categorias nessa acepção, quando associada ao policiamento rodoviário. Uma relativa ao trabalho e outra à segurança. Podemos inferir, a partir desta análise, que são esperadas dos policiais rodoviários federais, pelos pesquisadores consultados, a capacidade de trabalhar em prol da segurança pública no trânsito (ANDRADE; ANTUNES, 2019; DUARTE; MIGUEL, 2012). Esta perspectiva é corroborada pelas falas do PRF1 em suas respostas, que também são sustentadas no escopo da legislação consultada (BRASIL, 1995, 1998) e nas diretrizes de formação da PRF.

Foram constatadas também, para a definição de competências, as significações de *atribuição* e de *responsabilidade para...*, principalmente nos textos legais mencionados. Os legisladores, no texto mais antigo, de 1995, pareciam ainda alternar a noção de competência entre sentidos vagos, com primazia ao sentido jurídico do termo. Já no texto de 1998, o sentido é especificado como *atribuição*, cuja utilização é consolidada tanto nas diretrizes para a formação de policiais, quanto na fala dos entrevistados PRF3 e PRF4.

Quanto às categorias de competência destacadas na legislação, percebe-se que o decreto mais antigo analisado, de 1995, ressalta habilidades executivas, associáveis diretamente à categoria bibliográfica <trabalho>, tais como aplicar, realizar etc.; ao passo que nas normas mais recentes, assim como nas diretrizes para

formação e nos planos de carreira da PRF, destacam-se as responsabilidades relacionais, tais como planejamento, coordenação etc., sustentando as perspectivas dos PRF2 e PRF3. Para este:

... uma grande dificuldade pra gente é tempo. Tempo de planejamento. Esses últimos CFPs foram feitos a toque de caixa. Então, chegando um dia antes, na sexta, no sábado, alguns chegaram no domingo e já com aula na segunda-feira. E a gente sabe que esse planejamento ele não acontece previamente...

Como bem notado pelo participante, a falta de planejamento é um ponto crítico no exercício das competências esperadas tanto para a docência quanto para o trabalho policial, de forma que a fragilização deste aspecto dificulta a interação entre alunos e professores, prejudicando a efetividade do ensino. Lembremos que, conforme destacado pelos indicadores e núcleos de significação apresentados anteriormente, uma das características do ensino por competências, apontadas pelos policiais docentes, é a maior complexidade na preparação de metodologias e práticas de ensino.

O quarto significado constatado para o uso do termo competência, no contexto da UniPRF, é dado pelas falas dos policiais professores, que convergem para o sentido de *mobilizar conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas*. Esta concepção, que já se encontrava em Tardif (2014), na década de 1990, foi expressa no primeiro núcleo de significação destacado pela análise, sendo sustentada explicitamente nas falas dos participantes PRF4, 5, 6 e implicitamente nas demais respostas, como na fala do PRF2:

... quando você forma um policial baseado na competência de uma atividade que envolve risco, ... você acaba desenvolvendo essa consciência de situação em que ele vive, ... Então essa nova visão de mundo, eu acho que traz, é o maior impacto que o servidor tem, e talvez nosso maior desafio seja, nesse primeiro ano, nesses primeiros meses aí do policial, ele entender que dá, que dá pra viver com essa realidade.

No contexto da resposta, o tema era a autopreservação e a dificuldade pedagógica abordada, e versa sobre como ensinar ao policial recém-chegado na profissão que é possível viver com a realidade da insegurança. Na visão do respondente, o policial professor competente é justamente esse que consegue solucionar o problema de ensinar como adentrar em uma “atividade que envolve risco” e manter a “autopreservação”, conforme muito bem exposto pelo PRF2 na resposta à questão sete. Não obstante, o termo utilizado na resposta é “desafio”, que também denota um problema a ser resolvido, de forma que embora a associação entre resolução de problema e competência não seja textual na fala do policial, está subentendido que este é o sentido implícito no uso explícito da palavra, ou seja, no significado atribuído ao termo competência.

Notamos aqui uma inovação, em relação à literatura e à legislação. No caso em estudo, dos policiais docentes da UniPRF, uma habilidade específica (resolução de problemas) é generalizada e admitida em uma comunidade com um sentido genérico e compartilhado. Na visão dos policiais professores consultados, a solução de problemas, enquanto competência, tem uma função sistêmica, podendo abranger tanto atitudes quanto comportamentos ou conhecimentos, que permeiam desde questões pessoais, a serem resolvidas entre professor e aluno, ou entre os alunos e suas famílias, quanto às complexas conexões institucionais, entre a PRF e outras corporações ou superestruturas públicas e sociais, como no enfrentamento à criminalidade em sentido amplo.

5.2 COMPETÊNCIAS POLICIAIS DOCENTES

A integração entre as perspectivas acadêmicas, regimentais e docentes, no que concerne ao contexto de ensino na UniPRF, permite distinguir três grandes conjuntos de competências policiais docentes, entendidas como capacidade para solucionar problemas inerentes à profissão e seu ensino. O primeiro deles associa as *competências executivas voltadas para o trabalho policial*, que podem ser reduzidas a aplicar o uso diferenciado da força; policiamento, fiscalização do trânsito e de

transportes; condução de veículos; perícia e atendimento de acidentes; assessoria jurídica e de infraestrutura logística.

O segundo conjunto de competências policiais docentes, almejado na formação, diz respeito às habilidades relacionais, orientadas para a *promoção da segurança nas vias públicas*. Este grupo é composto por responsabilidades atribuídas pela sociedade aos policiais rodoviários federais, quanto à capacidade de planejar; coordenar, organizar e liderar no contexto da gestão de pessoas; prevenir acidentes e gerenciar crises; enfrentar a criminalidade; controle interno; avaliação administrativa, operacional e do aprendizado; orientar para resultados; promover a formação profissional (docência); corregedoria e direito disciplinar; inteligência policial; educação para o trânsito; capacitar para a autopreservação; implementar estratégias institucionais; preservar a saúde física, mental e defender os direitos humanos.

Além das competências elencadas anteriormente, a UniPRF precisa ainda estar preparada para, coletivamente, resolver os problemas de formação policial atinentes a uma variedade de habilidades específicas, quais sejam: manutenção de armamento; cinotecnia; suporte aerotático; motociclismo policial; operações especiais; defesa policial; técnicas de autoproteção; e abordagem policial.

A comparação entre as competências recomendadas pelos acadêmicos, pela legislação e aquelas reconhecidas pelos policiais docentes evidencia também algumas incongruências entre essas fontes. Por exemplo: o tema assessoria jurídica é pouco abordado na literatura e não se destaca nas falas dos participantes, embora seja destacado nos documentos públicos. De forma similar, questões importantes de infraestrutura tática e logística aparecem com destaque nas falas dos policiais docentes, mas não são recorrentes na literatura ou nos documentos consultados.

Tanto a legislação quanto os docentes atribuem um alto valor à condução veicular, sendo que esta não se apresenta em destaque nas referências acadêmicas. Em relação à competência para perícia e atendimento de acidentes, bem como à preservação da saúde física e mental, os policiais docentes manifestam pouco interesse, ainda que tanto os documentos públicos quanto a literatura acadêmica sejam incisivos na importância destas habilidades para a atividade na PRF. Algo similar ocorre com a habilidade para o trabalho em equipe, pouco relevante na fala dos respondentes.

A literatura acadêmica se mostra frágil na abordagem às habilidades de planejamento, coordenação, supervisão, avaliação, articulação, capacitação e intercâmbio entre corporações, necessárias para o trabalho na PRF, conforme os documentos oficiais, ainda que não se encontre suporte na fala dos participantes da pesquisa. As diretrizes de formação consultadas, por seu turno, evidenciam séria fragilidade no que se refere às competências necessárias para a preservação dos direitos humanos pelos policiais rodoviários federais, ainda que os textos acadêmicos e os policiais docentes reconheçam a importância destas capacidades. Por fim, tanto os artigos revisados quanto os participantes da pesquisa atribuem pouca relevância ao grupo de habilidades específicas destacado nas diretrizes de formação de policiais rodoviários federais.

5.3 FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS NA PRF

A associação entre o quadro geral das competências a ensinar na UniPRF e os históricos acadêmico e jurídico da formação profissional por competências permite defender que esta modalidade chega à PRF em da década de 1990, antes da própria academia, quando o Decreto nº 1.665/95 estabelece as competências dessa instituição (BRASIL, 1995). Naquela época, a noção ainda era vaga e não estava completamente associada ao ensino, trabalho que foi amplamente difundido no Brasil a partir das conferências de Perrenoud em 2001. Não obstante, a legislação de 1998 já se apresentava mais clara sobre o tema, ainda que limitasse a interpretação do conceito aos significados de atribuição, ou de responsabilidade. Uma evolução importante desde o final de século XX, acerca do ensino por competências na PRF, é a transição, nos documentos oficiais, da ênfase dada às competências executivas ou atitudinais, para uma abordagem mais relacional, ou seja, voltada para comportamentos, conhecimentos e interações.

Em termos de diretrizes formativas, o grande reforço para o ensino por competências se dá pela definição de diretrizes dada pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal. A partir desta normalização, a Direção Geral da PRF orientou a elaboração e aprovou o Plano de Desenvolvimento de Pessoas, por meio

da Portaria DG/PRF nº 750/2021. Este documento padroniza as diretrizes para a formação na PRF, bem como salienta as necessidades do ensino corporativo e das competências necessárias para o exercício profissional. A Portaria visa fechar lacunas de formação nos eixos de integração educacional, priorizando o enfrentamento à criminalidade; a segurança viária e mobilidade; a avaliação; integração; cooperação; imagem e comunicação institucional; gestão; tecnologia; projetos; logística; inovação e capital humano (POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL, 2021, p. 6). Nota-se que, a despeito do pequeno período de aplicação dessas diretrizes, a noção de enfrentamento à criminalidade já apareceu com destaque nas falas dos policiais professores, quando lhes foi solicitado escolher uma competência essencial para a formação dos policiais rodoviários federais.

Na narrativa dos participantes, a formação por competências se dá na perspectiva da resolução de problemas práticos. Isto evidencia um *descolamento* entre a teoria educacional, os documentos públicos e o ensino vivenciado, uma vez que, na perspectiva acadêmica, há uma ênfase na segurança e na defesa dos direitos humanos, enquanto a legislação prioriza a aplicação da lei e as diretrizes de formação privilegiam o enfrentamento à criminalidade. Apenas o respondente mais experiente da pesquisa manifestou claramente uma perspectiva ampliada sobre o ensino por competências, que abarca todas essas questões, associando à competência policial um valor maior, a *segurança pública*. Nos relatos dos professores menos experientes, nota-se uma tendência para a individualização da perspectiva formativa, uma vez que parecem focados em habilidades específicas, como a condução veicular, em questões de infraestrutura, ou ainda em aspectos pessoais e de personalidade, como o medo, por exemplo. Em conjunto, os participantes defendem, sobre a evolução para o ensino por competências na formação da PRF, que esta abordagem favoreceu um maior contato dos alunos com atividades práticas, ainda que se mostre mais exigente em termos de planejamento, experiência docente, recursos de tempo e infraestrutura

Em linhas gerais, podemos defender que houve, nas últimas três décadas, uma progressiva institucionalização do ensino por competências na PRF, que acompanha a priorização das habilidades no sentido das competências específicas e executivas, focadas no trabalho, para aquelas responsabilidades pertinentes para o desenvolvimento de comportamentos relacionados à promoção da segurança nas vias públicas. Não obstante, nota-se uma cultura na UniPRF em que competência é

entendida no sentido proposto por Tardif (2014), como *solução de problemas*, de maneira a se consolidar como uma zona de sentidos que distingue as competências policiais docentes, em comparação com outras concepções convencionais de ensino por competências, como as propostas por Perrenoud (2002) e Le Boterf (2003).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção dos significados de competência, termo polissêmico e com vários séculos de aplicação, desde as ciências jurídicas na idade média até as ciências da educação na contemporaneidade, faz-se por vários caminhos diferentes. Nas letras clássicas, o significado de caminho se diz com o termo método, por isso, nesta pesquisa recorreremos a uma diversidade de abordagens que pode ter, em alguns momentos, deixado o leitor confuso. Pela revisão integrativa conseguimos abarcar uma parte significativa da enorme quantidade de conhecimentos já produzida sobre o ensino por competências, trazendo-nos a história e o contexto deste tipo pedagógico.

A revisão integrativa de artigos revisados por pares evidenciou duas importantes categorias de pesquisa, o *trabalho* e a *segurança*, que se mostraram como concepções estruturantes para a construção da narrativa sobre o ensino por competências na UniPRF. Entretanto, como já defendia Fleck, na década de 1930, é mau serviço apenas teorizar, já que uma pesquisa que se limita à especulação não passa de *Epistemologia imaginabilis*. Por isto, fomos ao “solo firme dos fatos” (FLECK, 2010, p. 144), entendendo que se há algo de consistente no tempo é a Lei, como reza o antigo adágio: *Dura lex, sed lex*. Na interpretação reta da Lei, apenas os fatos importam, sendo fato que em 1995 foram estabelecidas, por decreto, as competências da PRF (ainda numa acepção jurídica do termo); corrigidas em 1998; e recentemente convertidas em diretrizes de ensino na UniPRF.

Para entender esse processo histórico e as significações de competências que acompanham a evolução da Lei, muito colaborou a análise de conteúdo seguindo o método de Bardin, possibilitando as inferências e comparações entre a multiplicidade de fontes disponíveis. A análise evidenciou dois grupos de conteúdos e significados diversos para o termo competência no texto legal. As competências *executivas* ou atitudinais, que estão ligadas diretamente ao exercício prático do trabalho, como na atribuição outorgada ao policial rodoviário federal de *aplicar o uso diferenciado da força*, um monopólio do Estado sustentado pela lei e concedido pelo povo, evidenciando-se a importância do enfoque no uso diferenciado da força e da necessidade de reinclusão dos direitos humanos como temática disciplinar no CFP da UniPRF.

Não obstante, a análise de conteúdo nos documentos legais evidenciou uma pluralidade de competências e dois significados para o termo, que pode ser entendido como atribuição de ..., ou responsabilidade para... A comparação entre os diferentes dispositivos legais indica uma progressão da ênfase nas competências executivas para as relacionais, mais fortemente associadas à segurança. Dessa forma, quanto consideramos também os diversos significados de competência disponíveis na literatura, cumpre-nos consultar os próprios policiais professores para aprender o que está sendo ensinado como competência nos CFP. Para atender a este objetivo, recorreremos a um quarto método, o estudo de caso, associado à análise de núcleos de significação.

A adaptação de tais técnicas de pesquisa na estruturação, aplicação e análise de entrevistas permitiu identificar, na fala dos respondentes, grande número de pré-indicadores, 25 indicadores e cinco núcleos de significação associados à ideia de competência entre os docentes da UniPRF. O levantamento cumpriu os objetivos de pesquisa, ao evidenciar que há um significado compartilhado para <competência>, similar ao atribuído por Tardif (2014). Para os participantes da pesquisa, a ideia de competência diz respeito à mobilização de conhecimentos e habilidades para a *resolução de problemas*. Quanto ao uso das competências no ensino, o segundo núcleo de significação aponta que a formação policial baseada em competências possui as vantagens de considerar as características pessoais do aluno e propor situações práticas de aprendizagem.

Por outro lado, são fatores críticos para a aplicação do ensino por competências a maior exigência em termos de recursos de tempo e infraestrutura. Conforme os participantes, outra fragilidade desta abordagem está associada à complexidade e multiplicidade das competências a serem ensinadas na UniPRF, que dificultam a elaboração das fases de planejamento e avaliação no processo educacional. Os respondentes consideram ainda que ensinar competências policiais impacta tanto o comportamento profissional quanto a vida pessoal dos alunos.

As respostas dos participantes indicam também uma visão sobre o ensino por competências como uma técnica pedagógica, algo que difere do ensino tradicional no qual só o professor fala, centrado mais no conteúdo do que nos alunos. O fazer educação nessa proposta aproxima o ambiente de ensino da prática profissional e dá

um norte mais claro às ações de planejamento, execução e avaliação, também conforme depreende-se das respostas dos docentes.

As competências consideradas como essenciais pelos policiais docentes participantes são o enfrentamento à criminalidade, a proatividade e a condução veicular com vistas à promoção da segurança nas rodovias. Na elaboração deste quinto núcleo de significação, observou-se uma tendência dos policiais professores menos experientes de especificar as competências priorizadas, como em fiscalização ambiental, trabalhar sem medo, ou conduzir veículos. Enquanto isso, o mais experiente deles buscou um conjunto de respostas orientado por um *telos*, uma finalidade associada a um valor maior: a segurança pública.

Esta última resposta do PRF1 manifestou, ao analisarmos o conjunto da pesquisa, um grande poder de síntese dos espíritos da literatura, da Lei e das perspectivas dos colegas, de forma que merece ser repetida neste momento de conclusão. A pergunta oito pediu um exemplo de competência necessária para a formação no CFP. A resposta do distinto colega foi: “(...) *aplicar todos os recursos, técnicas, conhecimentos e equipamentos de forma adequada, responsável e segura para promoção da segurança nas vias públicas e (...) nos locais que ele se fizer presente como policial.*”

A partir dessa inspiradora visão do trabalho policial, pode-se revisitar o objetivo principal da pesquisa, que é responder a questão a respeito da ideia de competência na formação inicial da PRF. Podemos sintetizar o desenvolvimento do ensino por competências, introduzido por questão de ofício na PRF, e que progrediu das competências executivas voltadas para o trabalho para a priorização de competências relacionais associadas à segurança nas vias públicas. As mudanças diretivas recentes colocam o *enfrentamento à criminalidade* como motivo atual das diretrizes de formação, que já impactam fortemente a visão dos policiais docentes mais jovens.

6.1 LIMITES E PERSPECTIVAS

Por se tratar de um estudo de caso único, com amostragem por conveniência e com um número bastante limitado de participantes, esta pesquisa não permite generalizações. Por isto, seria útil o aprofundamento, com participação de uma

quantidade maior de policiais docentes, envolvendo também a consulta à visão dos alunos sobre o ensino por competências na UniPRF, suas consequências no aprendizado e na interação entre a PRF e a sociedade.

Pelo ineditismo constatado, constata-se que o modelo de pesquisa aqui realizado pode ser aplicado como *framework* em estudos aplicáveis a outras instituições de segurança pública. Se desvelados os significados de competência presentes na percepção dos docentes envolvidos nas ações formativas iniciais e/ou complementares das instituições republicanas, poder-se-á compor cenário favorável ao desenvolvimento efetivo de competências possivelmente ignoradas pelos modelos vigentes.

A ideia de competência presente em conceitos acadêmicos e/ou normativos nos parece ter grande influência sobre a percepção docente no caso aqui em estudo, mas não necessariamente na prática educacional que se faz nas ações educacionais de formação profissional, vista a pluralidade de acepções que se depreendem das participações dos entrevistados. Desta forma, parece desejável que haja maior preocupação com a formação dos formadores num sistema educacional que se proponha a desenvolver competências, de modo que o resultado desejado esteja mais tecnicamente previsível e menos sujeito aos sabores dos tempos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira De; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 94, n. 236, p. 299–322, 2013. DOI: 10.1590/S2176-66812013000100015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 222–245, 2006. DOI: 10.1590/S1414-98932006000200006.

ALENCAR, Ane A. C.; MICOL, Laurent; REID, John; OLIVEIRA, Marília; ZEIDEMAN, Vivian; SOUZA JÚNIOR, Wilson C. **Estudo de caso: a rodovia BR-163 e o desafio da sustentabilidade**. Belo Horizonte: Conservation Strategy Fund do Brasil - CSF, 2005. Disponível em: https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2005/03/estudo_de_caso_a_rodovia_br-163_e_o_desa.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

ANDRADE, Flávia Reis De; ANTUNES, José Leopoldo Ferreira. Tendência do número de vítimas em acidentes de trânsito nas rodovias federais brasileiras antes e depois da Década de Ação pela Segurança no Trânsito. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 35, n. 8, p. e00250218, 2019. DOI: 10.1590/0102-311x00250218.

ANDRADE, Pedro. Ontologia Sociológica da esfera pública digital: o caso da Web 2.0/3.0. **Comunicação & Sociedade**, Esfera pública digital – fragilidades e desafios: uma introdução. [S. l.], v. 23, Esfera pública digital – fragilidades e desafios: uma introdução, p. 186–201, 2013.

ARISTÓTELES. **Tópicos: Dos argumentos sofísticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. v. 1.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida; NICOLA, Rosane De Melo. Contribuições da teoria da complexidade para a inovação no planejamento pedagógico do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 52, p. 357, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.052.DS03.

BEUNE, Karlijn; GIEBELS, Ellen; ADAIR, Wendi L.; FENNIS, Bob M.; VAN DER ZEE, Karen I. Strategic Sequences in Police Interviews and the Importance of Order and Cultural Fit. **Criminal Justice and Behavior**, [S. l.], v. 38, n. 9, p. 934–954, 2011. DOI: 10.1177/0093854811412170.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220.

BRASIL. **Decreto no 1.655, de 3 de outubro de 1995**. Define a competência da Polícia Rodoviária Federal. Casa Civil. 3 out. 1995.

BRASIL. **Lei no 9.654, de 2 de Junho de 1998**. Cria a carreira de Policial Rodoviário Federal. Casa Civil. 2 jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento de Polícia Rodoviária Federal. **História e Símbolos da Polícia Rodoviária Federal**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/prf/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-simbolos-da-prf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Conselho Nacional de Educação. 22 dez. 2017.

CAMÕES, Luís Vaz de. **200 Sonetos**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal .periódicos. CAPES - Quem somos**. 2022. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que o planejadores devem saber**. 2. ed ed. Braasília, DF: UNESCO, 2003.

CLARIVATE. **Web of Science**. 2022. Disponível em: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search>. Acesso em: 1 mar. 2022.

COSCIONI, Vinicius; NASCIMENTO, Danielly Bart Do; ROSA, Edinete Maria; KOLLER, Sílvia Helena. Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 363–373, 2018. DOI: 10.1590/0103-656420170115.

COSTA, Manoel Pereira Da. **Certezas e incertezas da educação profissional por competências**. 2007. Tese - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1176/1/Tese%20Manoel%20Pereira.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches**. 2nd ed ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.

DUARTE, Bruno Donzeles; MIGUEL, Vinicius Valentin Raduan. A Educação em Direitos Humanos e a polícia: Um estudo sobre a formação do policial rodoviário federal. **Revista Direito E Política**, [S. l.], 2012. DOI: <https://doi.org/10.14210/rdp.v7n2.p1178-1198>. Acesso em: 14 ago. 2022.

DUPAS, Gilberto. Tensões contemporâneas entre público e privado. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 35, n. 124, p. 33–42, 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000100003.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS POLICIAIS FEDERAIS, FENEPEF. **A eficiência da carreira única na Polícia Rodoviária Federal**. 2017. Disponível em: <https://fenapef.org.br/eficiencia-da-carreira-unica-na-policia-rodoviaria-federal/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. spe, p. 183–196, 2001. DOI: 10.1590/S1415-65552001000500010.

GASPARY, Leonardo; SELAU, Lisiane Priscila Roldão; AMARAL, Fernando Gonçalves. Análise das condições de trabalho da Polícia Rodoviária Federal e sua influência na capacidade para trabalhar. **Revista Gestão Industrial**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 48–64, 2008.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HAX, Breno. **Pensamento e objeto**: a conexão entre linguagem e realidade. Pelotas: NEPFIL, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/files/2019/02/1-pensamento-e-objeto.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LE BOTERF, Guy; REUILLARD, Patrícia Chittoni Ramos; BITENCOURT, Cláudia. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LÉVY-LEBOYER, Claude. **La gestion des compétences**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1996.

LIEBER, Renato Rocha. O princípio da precaução e a saúde no trabalho. **Saúde e Sociedade**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 124–134, 2008. DOI: 10.1590/S0104-12902008000400013.

LIMA, J. Á. de. Ética na Investigação. In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. **Fazer investigação**. Porto: Porto Editora, 2006.

LOIOLA, Léia de Melo. Breve Histórico do Termo Competência. **História do ensino de línguas no Brasil**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/212-breve-historico-do-termo-competencia>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LOWN, Beth A. A social neuroscience-informed model for teaching and practising compassion in health care. **Medical Education**, [S. l.], v. 50, n. 3, p. 332–342, 2016. DOI: 10.1111/medu.12926.

MACHADO, Nílson José. Sobre a ideia de competência. **Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED)**, [S. l.], p. 1–6, 2006.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos: trabalho e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1990.

MARINS, Eduardo; BARBOSA, Ossian; MACHADO, Eduardo; ORR, Robin; DAWES, Jay; DEL VECCHIO, Fabrício. Profile of Self-Reported Physical Tasks and Physical Training in Brazilian Special Operations Units: A Web-Based Cross-Sectional Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l.], v. 17, n. 19, p. 7135, 2020. DOI: 10.3390/ijerph17197135.

MARINS, Eduardo Frio; DEL VECCHIO, Fabrício. Programa Patrulha da Saúde: indicadores de saúde em policiais rodoviários federais. **Scientia Medica**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 25855, 2017. DOI: 10.15448/1980-6108.2017.2.25855.

MARTINS, Mateus A.; GARCEZ, Thalles V.; DE GUSMÃO, Ana Paula H.; SILVA, Lucimário G. O.; DE ALMEIDA, Jônatas A. Multicriteria Model Based on FITradeoff Method for Prioritizing Sections of Brazilian Roads by Criticality. **Mathematical Problems in Engineering**, [S. l.], v. 2020, p. 1–15, 2020. DOI: 10.1155/2020/8894402.

MATTOS, Manuela Sampaio De. Expressão e constelação em Theodor Adorno e Walter Benjamin. Em: SOUZA, Ricardo Timm De; TAUCHEN, Jair (org.). **Adorno e a dialética negativa: leituras contemporâneas**. Porto Alegre: Fi, 2015. p. 153–174. Disponível em: https://www.academia.edu/17629284/Adorno_e_a_Dial%C3%A9tica_Negativa_Leituras_Contempor%C3%A2neas. Acesso em: 15 nov. 2022.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes De; ASINELLI-LUZ, Araci. As relações entre família, escola e violência à luz da teoria bioecológica. **Argumentum**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 211–221, 2020. DOI: 10.47456/argumentum.v12i3.31070.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues De. Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 31–34, 1986. DOI: 10.1590/S0034-75901986000400003.

MOTA, Cristiane Bevilaqua. **O conceito de competência: origem e aplicações na educação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Maria Alzira de Almeida Pimenta - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021.

PAIVA, Thiago Alves. Taylorismo e Fordismo na indústria paulista: o empresariado e os projetos de organização racional do trabalho, 1920 - 1940. **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 392–393, 2010. DOI: 10.1590/S1415-6552010000200016.

PEREIRA, M. G.; GALVÃO, T. F. Etapas de busca e seleção de artigos em revisões sistemáticas da literatura. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 369-371,

abr-jun 2014. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n2/v23n2a19.pdf>. Acesso em: 9 maio 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino De; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIRES, Alexandre Kalil; PRATA, Delor Moreira dos Santos; BRANDÃO, Humberto Moraes; CARVALHO, I. M. DE; MONTEIRO, J. C. ; DIAS, J; VITOR, J. V.; OLIVEIRA, M. M. S. ; MARQUES, M. I. C.; AMARAL, P. A.; ARAÚJO, P. B. C. ; HASHIMOTO, R; MACHADO, S. S.; DANTAS, V. C. **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/383/1/livro_gestao_competencias.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

POPPER, Karl R. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: UNB, 1972.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed ed. São Paulo (SP): Cortez, 2011.

REICHARDT, Fernanda Viegas; SANTOS, Mayara Regina Araújo Dos. (In)eficácia do Princípio de Precaução no Brasil. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 33, n. 95, p. 259–270, 2019. DOI: 10.1590/s0103-4014.2019.3395.0017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência: política, responsabilidade e autoridade em questão (questões da nossa época)**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROMAN, Arlete Regina; FRIEDLANDER, Maria Romana. Revisão integrativa de pesquisa aplicada à enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, [S. l.], v. 3, n. 2, 1998. DOI: 10.5380/ce.v3i2.44358. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44358>. Acesso em: 14 ago. 2022.

ROVAI, Esméria (ORG.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. Sao Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Vinicius Correio. Da era fordista ao desemprego estrutural da força de trabalho: mudanças na organização da produção e do trabalho e seus reflexos. *Em: GRUPO TEMÁTICO 9 - TRABALHO E PRODUÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO 2009*, Campinas. **Anais** [...]. *Em: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS*. Campinas: Academia.edu, 2009. p. 1–9. Disponível em: https://www.academia.edu/34794311/Case_da_era_fordista_ao_desemprego_estrut_ural. Acesso em: 20 nov. 2022.

SLIFE, Brent D.; WILLIAMS, Richard N. **What's behind the research? discovering hidden assumptions in the behavioral sciences**. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 1995.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? How to do it? **Einstein (São Paulo)**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010. DOI: 10.1590/s1679-45082010rw1134.

SOUZA, Oralda Adur de; ASINELLI-LUZ, Araci. **Família-Escola e as competências socioemocionais 2**. Curitiba: Opet, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THE OPEN UNIVERSITY. **CORE**. Base de dados. 2022. Disponível em: <https://core.ac.uk/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

TODAK, Natalie; WHITE, Michael D. Expert officer perceptions of de-escalation in policing. **Policing: An International Journal**, [S. l.], v. 42, n. 5, p. 832–846, 2019. DOI: 10.1108/PIJPSM-12-2018-0185.

TOUPIN, Louis. **De la formation au métier**: savoir transférer ses connaissances dans l'action. Paris: ESF éd, 1995.

UNIVERSIDADE DE LEIDEN. **VOSviewer - Visualizing scientific landscapes**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.vosviewer.com/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

VIEIRA, Wilmen Silva. Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UniPRF). **Revista MERCOPOL, capacitação e Cooperação Policial para o MERCOSUL**, [S. l.], v. 13, n. 13, p. 86–90, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WOMACK, James P.; JONES, Daniel T.; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisadores: ARACI ASINELLI DA LUZ e MARCO ANTONIO PALHANO

Código do participante: _____

Sexo: () Masculino () Feminino () Prefere não declarar

Idade: _____

Tempo de serviço na PRF: _____

Tempo de atuação no ensino da PRF: _____

Número de participações em Cursos de Formação Profissional (CFP): _____

Disciplina(s) na(s) qual(is) atuou no CFP: _____

Grau de instrução: _____

Curso Superior - (se houver): _____

1. O que você entende por competência?

2. O que você entende por educação baseada em competências?

3. O que você entende por competência profissional?

4. Considerando o seu tempo de serviço na PRF e sua atividade no ensino institucional, qual o impacto da implementação da educação baseada em competências no Curso de Formação Profissional?

5. Quais vantagens e dificuldades você identifica quando do planejamento, execução e avaliação na educação baseada em competências do Curso de Formação Profissional?

6. Qual(is) impacto(s) na carreira profissional do futuro policial tem a educação baseada em competências como desenvolvida no Curso de Formação Profissional?

7. Qual(is) impacto(s) na vida pessoal do futuro policial tem a educação baseada em competências como desenvolvida no Curso de Formação Profissional?

8. Dê um exemplo de competência cujo desenvolvimento julgue necessário ao aluno do Curso de Formação Profissional.

Coleta de dados realizada na data ____/____/____.

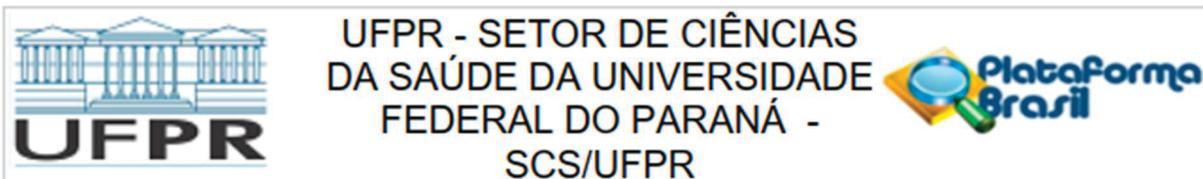
Local da coleta: _____

Início: _____ horas _____ minutos

Término: _____ horas _____ minutos

Responsável pela entrevista: Marco Antonio Palhano – Mestrando em Educação.

ANEXO A – PARECER 5.188.298



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Significados e sentidos de competência na formação profissional da Polícia Rodoviária Federal.

Pesquisador: Araci Asinelli da Luz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52406921.6.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.188.298

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulado "Significados e sentidos de competência na formação profissional da Polícia Rodoviária Federal" do pesquisador Marco Antonio Palhano sob a orientação da Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz. Período da pesquisa de campo: Após a aprovação pelo CEP a Junho de 2022.

Segundo os autores:

"A palavra competência tem muitos significados e é utilizada em diversas definições que descrevem fenômenos associados à educação e ao trabalho – educação baseada em competências, desenvolvimento de competências, gestão por competências, entre outros. A partir de conceitos e relações de Zabala e Arnau (2014), Le Boterf (2003), Machado (2016), Rios (2011), Zarifian (2003, 2001), Desaulniers (1998), Perrenoud (1999), Perrenoud et al. (2002), Róvai et al. (2010), esta dissertação, de método qualitativo com caráter exploratório e descritivo do tipo estudo de caso, busca relacionar os significados e sentidos atribuídos a competência por docentes da Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (PRF) aos encontrados na literatura e em documentos oficiais relacionados à educação profissional no âmbito da administração pública federal no Brasil. Participarão 26 docentes que atuaram em ao menos um Curso de Formação Profissional da PRF. A coleta de dados será realizada por entrevista via internet e por revisão narrativa de literatura com

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

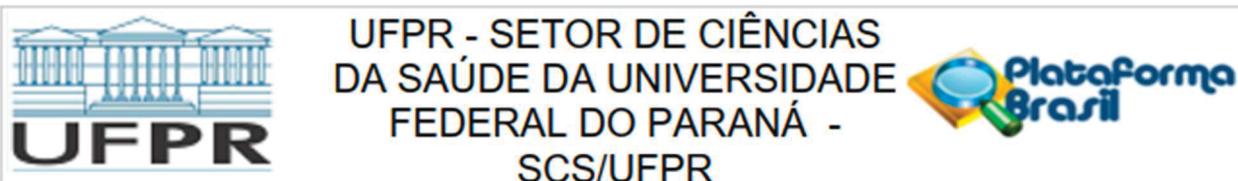
UF: PR

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

Município: CURITIBA

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.188.298

pesquisa em bases de dados nacionais (Periódicos CAPES, Scielo e Repositório ENAP) e internacionais (ERIC, Scopus, Web of Science e Taylor & Francis online). A análise dos dados será realizada por identificação de núcleos de significação, conforme método descrito por Aguiar e Ozella (2013, 2006)". "A pesquisa a ser realizada é do tipo exploratória e descritiva, de acordo com Gil (2002, pp. 41-42), por ter como objetivo ter mais familiaridade com o problema ao analisá-lo e explicitá-lo, e por buscar descrever as características do fenômeno, estudando características, estabelecendo relações e buscando determinar a natureza dessas relações".

"Os participantes da pesquisa serão docentes que atuaram nos Cursos de Formação Profissional (CFP) da Polícia Rodoviária Federal (PRF). O CFP é a parte final do concurso público de ingresso nesta carreira".

"Será realizado estudo-piloto prévio com 3 docentes da PRF que não participarão da pesquisa, de modo a verificar possíveis interpretações dúbias das questões componentes da entrevista e a identificar eventuais problemas com a sequência de apresentação das questões, bem como a perceber se a participação no estudo-piloto de alguma forma expõe o respondente a situação em que lhe pareça estar havendo ameaça ou desconforto frente às suas crenças e valores. As entrevistas do estudo-piloto serão gravadas via internet, serão baixadas (por download) e armazenadas em mídia física protegida por senha".

"A abordagem de convite à participação será realizada por mensagem a ser enviada de forma eletrônica a grupos dos quais fazem parte os docentes da PRF, de modo que fique em aberto ao grupo e não haja qualquer sentimento de coação aos possíveis participantes. Poderá também ser feito contato pelo sistema de interação e comunicação interna da Polícia Rodoviária Federal, também de forma aberta, com mensagem enviada em ambientes coletivos e evidenciando o caráter facultativo da participação".

"Os convites enviados por e-mail terão apenas um remetente e um destinatário. A lista dos participantes em potencial será obtida mediante solicitação que será feita à Universidade Corporativa da PRF".

"Estima-se em 90 minutos o tempo necessário para cada participação na pesquisa".

Critérios de inclusão: "Ser maior de 18 anos, independente de sexo ou identidade de gênero. Ser voluntário. Ser servidor público ativo da carreira de Policial Rodoviário Federal. Ser instrutor/docente do quadro da instituição. Ter atuado em ao menos uma edição do Curso de Formação Profissional".

Critérios de exclusão: "Não ser servidor do quadro ativo da Polícia Rodoviária Federal

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

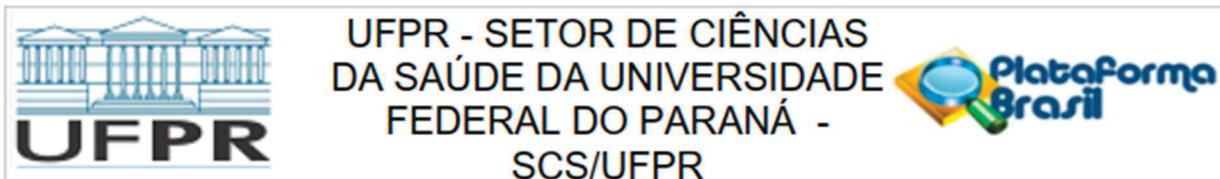
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.188.298

(instrutor/docente aposentado)".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar o desenvolvimento da educação baseada em competências na Polícia Rodoviária Federal.

Objetivos Específicos

- Identificar os significados e sentidos de competência para os docentes atuantes na formação profissional na PRF.
- Caracterizar os docentes atuantes na educação baseada em competências no Curso de Formação Profissional da PRF.
- Analisar a literatura a respeito da educação baseada em competências no âmbito da educação profissional.
- Identificar os significados e sentidos de competência presentes nos documentos oficiais que norteiam a formação profissional na PRF.
- Relacionar os significados e sentidos de competência dos docentes aos dos documentos oficiais que norteiam a formação profissional na PRF.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os autores:

RISCOS:

"Os riscos inerentes à pesquisa dizem respeito a eventuais constrangimentos e/ou desconfortos que possam ser sentidos pelos participantes quando da realização da entrevista. Os riscos de haver constrangimento são pequenos, pois haverá esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e funcionamento da entrevista antes de iniciarem as participações. No entanto, Um clima acolhedor, esclarecimentos necessários, possibilidade de interromper e desistir de participar, bem como o sigilo e anonimato são algumas das ações a serem tomadas pelos pesquisadores para eliminar e/ou minimizar os riscos".

BENEFÍCIOS:

"Os benefícios diretos esperados com a realização da pesquisa são de influência sobre os estudos futuros relacionados à educação por competências, sejam com foco na mesma população,

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

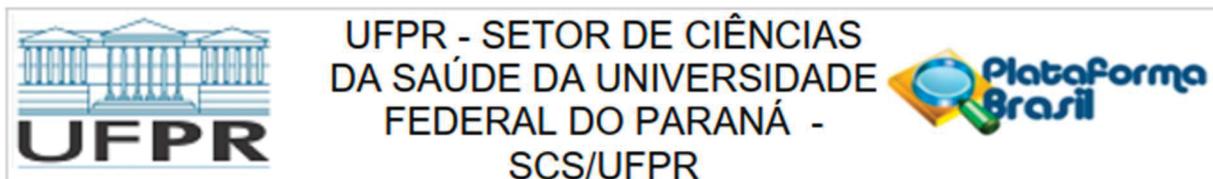
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.188.298

docentes da Polícia Rodoviária Federal, ou em outras populações de participantes. Poderão referenciar as futuras iniciativas as contribuições dos participantes, os resultados obtidos e a discussão que será proposta na parte final, estabelecendo diálogo entre os referenciais teóricos, os documentos oficiais e as análises das respostas dos participantes.

Como benefícios indiretos, destacam-se: o potencial para melhoria da prática educacional na instituição da qual fazem parte os participantes, enquanto a própria participação na pesquisa poderá induzir reflexões e mesmo ações propositivas; a possibilidade de os resultados da pesquisa virem a compor base de referências com estudos realizados sobre a instituição Polícia Rodoviária Federal, enriquecendo as futuras produções científicas; a possibilidade de produção de documento com relatório acerca dos resultados da análise dos dados advindos das respostas dos participantes, a ser encaminhado à Universidade Corporativa da PRF, para que seus gestores tenham acesso às contribuições dos participantes, podendo servir de referência para indução de melhorias no planejamento, na execução e na avaliação das ações educacionais futuras; por fim, o benefício indireto maior será o impacto dos resultados do trabalho na futura produção científica e na proposição de melhorias para o serviço público prestado pela instituição na qual atuam os participantes".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto prevê financiamento próprio e apresenta uma proposta relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se presentes.

Recomendações:

- Para manter o rigor científico, recomenda-se para projetos futuros, que as fundamentações teóricas tragam as contribuições dos autores citados no projeto. Os antecedentes científicos em um estudo apontam a relevância do objeto a ser investigado.
- Ao atender as pendências os pesquisadores devem sempre ajustar o cronograma de acordo com a nova submissão.
- Cuidar com a pontuação no Projeto Detalhado e no TCLE: "No entanto, Um clima acolhedor, esclarecimentos necessários, possibilidade de interromper e desistir de participar, bem como o sigilo e anonimato são algumas das ações a serem tomadas pelos pesquisadores para eliminar e/ou minimizar os riscos".

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 5.188.298

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com relação às pendências apontadas no parecer emitido por este CEP em 10/10/2021:

Projeto Detalhado:

Item 4. Antecedentes Científicos:

- Aprofundar este item. Fazer uso das referências apresentadas no item 21. (Referências Bibliográficas) para um melhor embasamento teórico, relacionando-as ao tema proposto: "formação profissional da Polícia Rodoviária Federal". (PENDÊNCIA ATENDIDA PARCIALMENTE, POIS O PROJETO AINDA CARECIA DE UMA MELHOR FUNDAMENTAÇÃO. RESSALTA-SE A OBRIGATORIEDADE DE LER AS RECOMENDAÇÕES)

Item 6. Material e Metodologia:

- Informar uma estimativa de quanto tempo os participantes dispensarão para a realização da entrevista. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

Item 8.2 Quais os riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa?

- De acordo com os pesquisadores: "Ainda como risco inerente há a possibilidade de ser violado o sigilo dos dados dos participantes". Retirar esse item. É obrigação dos pesquisadores resguardar os dados dos participantes, conforme informado na Declaração do Compromisso da Equipe de Pesquisa. Consultar Resolução 466/2012. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

Item 16. Fontes de Material da Pesquisa:

- Segundo os autores: "O material coletado será utilizado para os propósitos desta pesquisa e poderá ser utilizado para pesquisas complementares em função dos resultados obtidos, e tal possibilidade será informada no TCLE". Pesquisas complementares ou publicações com os resultados da pesquisa? Adequar a redação desse item de acordo com o informado no item "h" do TCLE. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

Item 18. Critérios de Inclusão e Exclusão:

- Retirar esse critério de inclusão: "Concordar em assinar o TCLE". "Concordar e assinar o TCLE está relacionado ao exercício da autonomia da pessoa em querer ou não participar do estudo. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

- Refazer os critérios de exclusão. Os critérios de exclusão são atributos verificados nas pessoas que os impedem de participar da pesquisa, por não atenderem aos propósitos do estudo. Esses atributos são verificados "antes" de iniciar a pesquisa de campo. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

Item 19. Medidas de Proteção ou Minimização de Qualquer Risco Eventual:

- De acordo com os pesquisadores: "Os convites enviados por e-mail terão apenas um remetente e um destinatário". - Informar como os pesquisadores terão acesso aos e-mails dos "potenciais

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

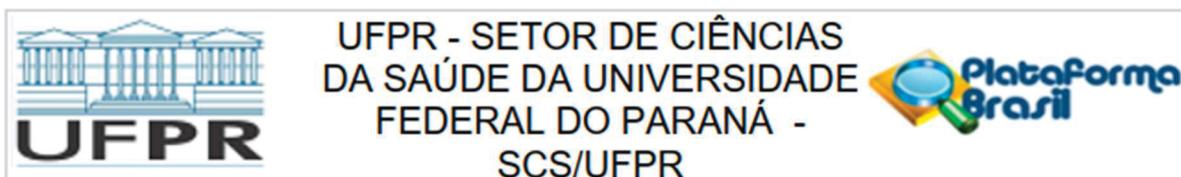
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.188.298

participantes” para o recrutamento do estudo. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

- “Serão explicados aos participantes os custos envolvidos nos usos de ferramentas eletrônicas com as quais interajam durante a pesquisa”. Rever se há a necessidade de mencionar essa informação. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

Item 20. Previsão de Ressarcimento de Gastos aos Participantes da Pesquisa:

- Os autores apontam: “Caso haja algum processo judicial decorrente da participação na pesquisa, os pesquisadores estão cientes de que podem ser responsabilizados pelos custos decorrentes que venham a ser assumidos pelos participantes”. Rever se há a necessidade de mencionar essa informação. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

Item 21. Referências Bibliográficas:

- Deixar apenas as referências que estão contempladas no corpo do projeto. (PENDÊNCIA ATENDIDA)
 - Proceder com todas as correções também nas Informações Básicas do Projeto. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

TCLE

- Item “d” - Informar ao menos uma medida de minimização aos riscos informados. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

- Item “d” – Retirar essa informação: “Ainda como risco inerente há a possibilidade de ser violado o sigilo dos dados dos participantes. Porém, caso isso aconteça, a qualquer momento, sua participação será desconsiderada, respeitando sua opção de continuar a participar ou não”. De acordo com a Resolução 466/2012, é dever do pesquisador garantir a “manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa”. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

- Recomenda-se utilizar uma única fonte no TCLE. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

- Solicita-se à pesquisadora informar/considerar se o estudo será baseado na Resolução 466/12 ou 510/16. (PENDÊNCIA ATENDIDA)

Pendências atendidas. Sendo assim, esse parecer é de aprovação do projeto, MAS ressalta-se a OBRIGATORIEDADE de LER as RECOMENDAÇÕES!!!

Favor inserir em seu TCLE e TALEo número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

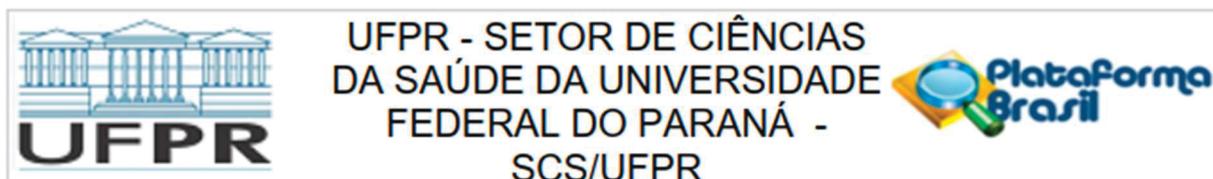
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.188.298

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos para novos projetos.

Considerações Finais a critério do CEP:

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal.

Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1827078.pdf	03/12/2021 23:11:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	novo_TCLEv2.docx	03/12/2021 23:10:34	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	pos_pendencia_Palhano_Projeto_Comitee_v3.docx	03/12/2021 23:10:14	Araci Asinelli da Luz	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

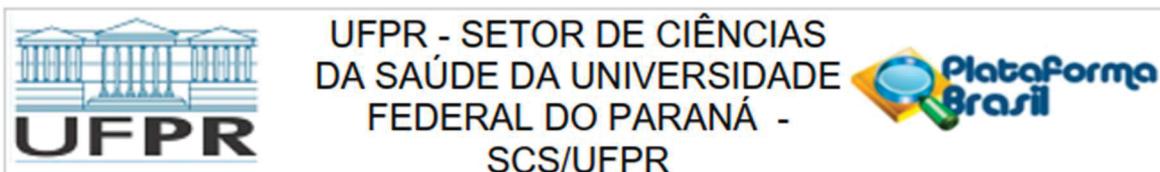
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.188.298

Outros	Carta_de_pendencias.docx	03/12/2021 23:09:40	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Outros	Checklist_v2.pdf	06/10/2021 23:41:43	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Analise_do_merito_cientifico_v2.pdf	06/10/2021 23:41:00	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_SOLICITACAO_DE_USO_DE_SOMv2.docx	06/10/2021 23:38:09	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinadav2.pdf	06/10/2021 23:22:08	Araci Asinelli da Luz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEv2.docx	05/10/2021 15:18:26	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_de_coparticipante_UniPR_Fv2.pdf	05/10/2021 15:16:46	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia_dos_servicos_PPGEv2.pdf	05/10/2021 15:16:20	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSOS_DA_EQUIPE_DE_PESQUISAv2.pdf	05/10/2021 15:15:07	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Outros	Extrato_Atav2.pdf	04/10/2021 18:51:29	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_encaminhamento_do_pesquisador_ao_CEP_v2.pdf	04/10/2021 18:49:07	Araci Asinelli da Luz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Palhano_Projeto_Comite_v2.docx	04/10/2021 18:48:31	Araci Asinelli da Luz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 28 de Dezembro de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br