

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A INTEGRAÇÃO DO AGENTE RECÉM-FORMADO: ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA FIELD TRAINING OFFICER

Autor: Nuno Miguel Santos Saraiva

Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna
Mestre em Ciências Policiais

Orientador: João Fernando de Sousa Mendes

Lusíada Research Center of International Politics and Security (CLIPIS)
Universidade Lusíada de Lisboa
Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna
Doutor em Gestão

Resumo: Existe um crescente desafio para a área de recursos humanos no que concerne à satisfação, por parte das organizações, das exigências internas e externas que são cada vez maiores. Nesse sentido, a formação profissional deve promover a integração de um novo trabalhador desde o momento em que este inicia as suas funções na organização, uma vez que este primeiro impacto é um momento crítico que irá definir o resto da sua carreira profissional.

A Polícia de Segurança Pública (PSP), sendo uma instituição que forma os seus ativos, não se pode olvidar deste momento de integração inicial, uma vez que os padrões de atuação policial são cada vez mais escrutinados por entidades externas e pela própria sociedade. Ser polícia hoje é corresponder a um grau de exigência superior e, como tal, deve existir um processo de formação rigoroso e devidamente estruturado. As instituições de ensino policial devem saber determinar quais os melhores métodos de formação profissional e conhecer os diferentes processos de aprendizagem do adulto para poderem assim projetar as suas diretivas estratégicas desde o topo até à base da hierarquia.

O presente trabalho de investigação resulta de uma análise da atual formação policial ao nível da Escola Prática de Polícia (EPP), através de entrevistas a Oficiais da PSP que têm um conhecimento profundo sobre a estrutura do Curso de Formação de Agentes (CFA) e de um estudo de caso de um programa de tutoria, designado por *Field Training Officer* (FTO), com entrevistas a responsáveis pela formação de diferentes departamentos policiais, no estado americano do Arizona, sobre a importância do programa na integração dos novos agentes.

Conclui-se que existem melhorias a realizar no processo de integração dos novos agentes da PSP, sendo a opinião geral que um programa devidamente estruturado de tutoria, à semelhança do FTO, seria uma mais-valia no seu processo de formação profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem do adulto, *Field Training Officer*, Formação policial, Formação profissional, Integração.

Abstract: There's a growing challenge within human resources in relation to the increasing internal and external demands upon organizations. Accordingly, professional development must promote the integration of new workers from the moment they begin their role in an organization, as this first impression is critical and will define the rest of their professional careers.

The Public Security Police, being an institution that develops its assets, cannot neglect an officer's early integration because the patterns of police actions are increasingly scanned by external entities as well as by society itself. A police officer today needs to meet high standards and, due to this, there must be a demanding and properly structured training process. Police schools should be able to determine the best methods of professional development and keep up with the different adult learning processes, so that they are able to project their strategic policies from the top to the bottom of the hierarchy.

This paper is the result of an analysis of the current police training at the Police Practice School through interviews with high-ranking police officers of Public Security Police who have a deep knowledge of the structure of the Agent Training Class. It also includes a case study of a mentoring program, called Field Training Officer, with interviews with FTOs from different police departments in the American state of Arizona about the importance of the program in the integration of new agents.

It is concluded that there are improvements to be made in the process of integrating the new agents of the Public Security Police, with the general opinion that a properly structured mentoring program, like the FTO, would give added value to new agents' professional development.

Keywords: adult learning; field training officer; police training; professional development; integration.

1. Introdução

A nossa sociedade tem vindo a adaptar-se às evoluções impostas pelo tempo. As organizações, elementos constituintes desse corpo social, também tiveram necessidade de se adaptar e readaptar às mudanças, mudando a sua estrutura, estilo e práticas de gestão, especialmente “a forma como lidam com a unidade básica essencial para a sua existência e sucesso, as pessoas.” (Ribeiro, 2015, p. 1). A estrutura, definida como o “modo como a organização foi desenhada para atingir os seus objetivos” (Fombrun, Tichy & Devanna, 1984, p. 36), segue a estratégia e as organizações que não conseguem alterar as suas estruturas orgânicas de forma a acompanhar as mudanças da sua visão estratégica tornam-se ineficientes (Chandler, 1962).

As organizações são constituídas por pessoas que “(...) passam a maior parte de seu tempo vivendo ou trabalhando dentro de organizações” (Chiavenato, 2002, p. 15). A criação das organizações, além de servir os interesses dos indivíduos que as formam, contribui “para a própria evolução da sociedade,

fornecendo produtos e serviços que a mesma necessita” (Ribeiro, 2015, p. 1).

As atividades de Gestão de Recursos Humanos (GRH) influenciam consideravelmente o desempenho e a *performance* individual e, conseqüentemente, a produtividade e a realização global de qualquer organização (Bilhim, 2016). A GRH evidencia-se entre os pilares estratégicos “como sendo o principal meio para o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, motivação, e vínculos dos indivíduos às organizações” (Certal, 2010, p. 4). Esta nova conceptualização acerca dos Recursos Humanos (RH) conduz a uma “visão mais abrangente do papel das pessoas” (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2012, p. 8). A noção tradicional dos RH, como um desafio e uma fonte de custos, é substituída por uma nova visão dos trabalhadores como vantagem competitiva que é necessário otimizar (Chiavenato 2006; Bilhim, 2016).

As organizações de grandes dimensões recorrem por vezes a um recrutamento simultâneo de um número alargado de novos profissionais em profissões específicas. Estas ações são mais longas e podem apresentar programas próximos das atividades formativas mais formalizadas, podendo desenvolver-se durante semanas ou meses, envolvendo os formandos num planeamento que antecede o ingresso na profissão, e que pode incluir-se no processo de recrutamento e seleção. Este é o momento ideal para promover a integração com “maior profundidade, uma vez que, não estando afetos ao trabalho real, há maior disponibilidade para aprender de forma mais sistemática e completa os procedimentos específicos das atividades que vão ser exercidas.” (Cardim, 2012, p. 4). Quanto maior for o envolvimento do novo funcionário nos procedimentos, maiores serão as possibilidades de sucesso e de integração deste com sua nova função. As características exigidas para o cargo e, portanto, as que se procuram e analisam, no candidato, devem ser objetivas, claras e bem definidas (Chiavenato, 1999).

A integração inicial nas organizações concretiza-se através do recrutamento, que pode ser antecedido, ou não, pela qualificação do pessoal, contudo este processo é, geralmente, pouco exigente. Contrariando este sistema, as profissões qualificadas possuem uma maior exigência e os profissionais são beneficiados por uma preparação específica que valoriza o conhecimento técnico. Uma formação “devidamente orientada pode criar e generalizar uma cultura de superação da tendência para a improvisação, se proporcionar conhecimento sistemático, fundamentar boas práticas técnicas e introduzir conhecimentos de planeamento, organização e preparação do trabalho” (Cardim, 2012, p. 12).

O presente estudo visa a instituição da Polícia de Segurança Pública (PSP), organismo este pertencente à Administração Pública (AP), apresentando objetivos e serviços de índole pública. Todavia, a PSP é dependente da tutela da Administração Interna¹. Tendo presente esta subordinação, torna-se então

¹ Art.º 2.º da Lei n.º 53/2007 de 31 de agosto, Diário da República, 1.ª Série, n.º 168, 6065 - 6074.

limitada a discricionariedade que a própria instituição possui, no que respeita à implementação de práticas de GRH com vista a acompanhar a estratégia atual (Moreira, 2011), no entanto, procura constantemente atingir níveis maiores de eficiência, qualidade e de melhor desempenho do serviço público.

A própria PSP é uma instituição que conta um número de RH extremamente elevado “composta (...) por profissionais com elevado grau de responsabilidade na sociedade” (Figueiredo, 2005, p. 1), que deve ser gerido “com a maior eficiência e desempenho possível para que o serviço público seja realizado com qualidade e dê resposta às necessidades da sociedade portuguesa” (Ribeiro, 2015, p. 3).

Ainda relativamente à PSP, “a qualidade do serviço policial e a melhoria dos processos e dos métodos de policiamento, à semelhança dos demais serviços da AP, assentam cada vez mais no desempenho e na avaliação por objetivos, assim como na modernização da instituição, evidenciando assim a especial importância do modelo de formação dos seus funcionários enquanto instrumento que permite atingir tais propósitos” (Moreira, 2011, p.36). Assim, também a PSP, onde a formação é compreendida como “um processo ao longo do qual decorrerá a aquisição e/ou desenvolvimento de competências, atitudes, conhecimentos e comportamentos” (Ferreira, 2000, p.18), se vê compelida a ministrar formação a todo o seu efetivo de modo a dar resposta às diversas solicitações que o cidadão comum e a nova criminalidade impõem (Moreira, 2011).

2. Enquadramento

Estudos na área de RH demonstram que as pessoas são a chave de sucesso de uma organização, são elas que concebem e implementam a estratégia e que, através das suas ações, num determinado espaço temporal, determinam a existência, ou não, de uma estratégia organizacional. Como tal, a GRH dá maior relevância “ao recrutamento e seleção das pessoas cuja atitude e comportamento sejam mais suscetíveis de melhor contribuírem, dadas as crenças da gestão, para o sucesso organizacional”, focando-se nos “aspectos ligados às atitudes, emoções e características comportamentais dos novos empregados.” (Bilhim, 2016, p. 57).

Deste modo, torna-se crucial melhorar a “performance organizacional por via das novas qualificações técnico-comportamentais adquiridas pelos seus colaboradores (formandos do ponto de vista do formador), através de processos e intervenção formativa decididos e enquadrados ao nível da gestão da organização.” (Rodrigues & Ferrão 2012, p.3).

A formação consiste num “conjunto de experiências de aprendizagem planeadas por uma organização, com o objetivo de induzir uma mudança

nas capacidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos dos empregados no trabalho” (Cabrera, 2006, p.168, *cit. in* Moreira, 2011), “que contribui para a competência profissional e cujos resultados são mensuráveis (...) independentemente de se desenrolar em escolaridade, em estágio sob orientação pedagógica ou em meio operacional efetivo” (Antunes, 2000, p. 12).

A integração de novos trabalhadores nas organizações é um processo que gera controvérsias relacionadas com a sua eficácia como mecanismo de aprendizagem e socialização, existindo alguns óbices em promover um acompanhamento preciso ou treino específico para a função que o novo trabalhador irá exercer no seio da organização (Araújo, Carioca & Machado, 2012).

Importa, por isso, que as chefias se preocupem em desenvolver programas motivadores e capazes de difundir, de forma sólida, os valores organizacionais, o que irá potenciar a maximização dos resultados. A utilização desta estratégia ao longo do tempo, juntamente com a criação de empatia e laços entre os antigos e os novos colaboradores da organização, serão um contributo essencial para a eficácia da sua integração (Caetano & Vala, 2002).

Antes de desenvolver programas de integração de novos trabalhadores, é importante compreender o processo de aprendizagem do adulto e ter em conta que: o adulto tem a necessidade de saber o motivo pelo qual tem de aprender algo; o mesmo gosta de ser responsável pelas suas decisões; no processo de aprendizagem o adulto possui um conjunto de diversas e variadas experiências; os adultos têm uma pré-disposição para aprender aquilo que precisam saber para lidar efetivamente com situações da vida real; os adultos centram-se na sua vida para orientar a aprendizagem; e os adultos são mais recetivos aos estímulos internos do que externos (Knowles, Holton & Swanson, 2015).

O conceito do *Field Training Officer* (FTO) surge por forma a preencher uma lacuna identificada entre a sala de aula e a realidade do trabalho de polícia, que não é colmatada através dos programas de treino durante o período de recrutamento. A sala de aulas não basta, por si só, para preparar adequadamente o novo agente para entender o papel da polícia e cumpri-lo. Em consequência da exposição à experiência em ambiente real, dos problemas no terreno, situações de patrulha, investigações e incidentes criminais, o recruta aprende a aplicar os princípios aprendidos na sala de aulas em contexto de rua (McCampbell, 1987). Os recursos mais atuais e eficazes devem estar disponíveis para treinar novos polícias e respetivos formadores, para que aqueles que chegam à profissão sejam bem-sucedidos e, posteriormente, moldem o futuro da aplicação da lei. Nada menos do que o melhor é aceitável para os responsáveis pela formação dos polícias, porque o risco de comprometer a segurança pública é demasiado elevado para a sociedade (Pope, 2013).

3. Problemática da investigação e objetivos

A investigação é o caminho para a descoberta de novos conhecimentos. Estes são concebidos através da identificação de um problema no estado da arte “sendo posteriormente encontrada a hipótese conceptual baseada em conceitos e paradigmas atuais” (Sarmiento, 2013, p. 3).

Neste sentido, “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação, uma inquietação, e que, por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado” (Fortin, 2009, p. 48).

No âmbito desta dissertação, o campo de interesse e o domínio de investigação na dissertação irão incidir no estudo, de natureza científica, sobre a integração profissional dos agentes recém-formados na EPP e nas academias policiais dos Estados Unidos da América.

3.1 Pergunta de Partida

Após a abordagem teórica, torna-se pertinente definir a pergunta de partida. Esta deve tentar exprimir, o mais exatamente possível, o que o investigador procura descobrir, esclarecer e compreender melhor, ou seja, deve servir como fio condutor da própria investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998). Por conseguinte, na presente dissertação propomos a seguinte pergunta de partida:

Quais as diferenças entre os modelos de integração norte-americano e português após a conclusão da formação inicial dos agentes?

3.2 Perguntas Derivadas

Perante a temática exposta, delimitando as variáveis de investigação e evidenciando aspetos relevantes para o desenvolvimento do conhecimento científico, delineámos três questões derivadas de investigação:

PD1: A formação inicial ministrada aos novos agentes pela EPP tem evoluído no sentido de os preparar para a real função de um agente de Polícia?

PD2: Como se caracteriza o processo de integração dos agentes na PSP após a conclusão do CFA?

PD3: De que forma o programa FTO poderá ser útil para complementar a formação inicial ministrada aos agentes na EPP?

3.3 Objetivos da investigação

Os objetivos da investigação “originam uma lista de conhecimentos e competências a adquirir” (Sarmiento, 2013, p. 13).

Respeitando as perguntas de partida e derivadas, o investigador, como forma de direcionar o seu estudo, propôs-se a atingir os seguintes objetivos:

- Compreender de que forma o programa FTO poderá contribuir para o processo de integração dos agentes recém-formados.
- Estudar a origem e evolução do programa FTO.
- Entender o método de aplicação prática do programa FTO em diferentes departamentos policiais americanos.
- Compreender o modelo de integração profissional dos agentes da PSP após a conclusão do CFA.
- Perceber se o modelo de formação inicial ministrado aos agentes da Polícia de Segurança Pública tem evoluído face aos novos desafios e modelos de aprendizagem.

4. Hipóteses da investigação

As hipóteses de estudo “são proposições conjecturais ou suposições que constituem respostas possíveis às questões de investigação” (Sarmiento, 2013, p. 13). Neste sentido, após análise e revisão de literatura, propomos as seguintes hipóteses de investigação:

HT 1. A implementação de um programa como o FTO permite uma melhor integração dos agentes recém-formados.

HP 1. Existe um mecanismo de integração estruturado na PSP após a conclusão do CFA.

HP 2. O programa FTO permite a formação e integração de um agente recém-formado de forma planeada.

HP 3. O modelo andragógico é mais adequado que o modelo pedagógico no processo de aprendizagem de um futuro polícia.

HP 4. A EPP possui mecanismos eficientes para saber se um agente está efetivamente preparado para desempenhar a sua função.

5. Metodologia da investigação

Para a elaboração desta dissertação recorreu-se ao método científico como instrumento principal, de forma a organizarmos o nosso pensamento e conseguirmos cumprir os objetivos propostos. A palavra método significa o caminho para chegar a um fim. Assim, o método científico é constituído por um “conjunto de regras básicas que visam obter novo conhecimento científico” (Sarmiento, 2013, p. 4). O método procura, numa primeira fase, transpor uma perceção global de planeamento apropriado e validado, face a objetivos de uma investigação,

e, numa segunda fase, pretende a planificação e a realização de uma ou mais técnicas e procedimentos (Espírito Santo, 2010).

Após a definição do problema em investigação, é necessário delinear o modelo de análise que servirá de "...base para todo o processo analítico subsequente da investigação" (Sousa e Baptista, 2011, p. 43). O modelo de análise é definido como uma extensão da problemática composto por "...conceitos, dimensões e indicadores articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro analítico coerente" e orientarem o trabalho de observação e análise (Quivy & Campenhoudt, *cit. in* Sousa & Baptista, 2011, p. 43).

No que diz respeito à realização deste trabalho, a mesma pressupôs, numa primeira fase, uma recolha e pesquisa de referências bibliográficas, cujo objetivo foi a revisão da literatura existente, ou seja, "conhecer o estado-da-arte sobre a investigação" (Sarmiento, 2013, p. 13) e dos vários conceitos associados à temática em análise. Seguidamente, utilizou-se o método qualitativo para análise documental em que foram consultadas "fontes primárias, fontes secundárias e fontes bibliográficas que podem ser contemporâneas ou retrospectivas" (Sarmiento, 2013, p. 27) sobre a formação na EPP, numa segunda fase procedeu-se ao estudo ao estudo de caso do programa FTO com recurso ao método qualitativo.

Um estudo de caso é uma abordagem empírica na qual se estuda um caso único ou vários casos e os dados são recolhidos por diferentes técnicas, tais como a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário (Carmo & Ferreira, 1998).

A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos da vida real (Dooley, 2002). O mesmo autor refere ainda que: "Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno" (p. 343-344).

Prosseguindo numa investigação qualitativa, realizou-se um trabalho de campo com recurso ao método inquisitivo através da aplicação de entrevistas, sendo esta uma ferramenta de análise de conteúdo essencial. Segundo Sarmiento (2013), a entrevista permite obter um conjunto de informações através de discursos individuais, que se tornam cruciais para a recolha de dados descritivos, possibilitando a observação e/ou consolidação de determinadas conclusões. O objetivo das entrevistas delineadas concentra-se na auscultação da opinião das personalidades em posição relevante na matéria em estudo, permitindo retirar informação e elementos de reflexão muito ricos e variados (Pocinho, 2012).

Deste modo, entrevistou-se os responsáveis pela implementação do programa FTO em diferentes departamentos policiais americanos a fim de compreender, no terreno, a eficácia da aplicação do referido programa. Entrevistou-se também

Oficiais Superiores da PSP com um conhecimento profundo sobre formação dos novos agentes na EPP, onde “o entrevistado responde a perguntas, que fazem parte de um guião cuidadosamente preparado” (Sarmiento, 2013, p. 34) sendo tratadas posteriormente através da técnica de análise de conteúdo com recurso a matrizes cromáticas de unidades de contexto, registo da entrevista e análise de conteúdo por questão.

A oportunidade de realizar diversas entrevistas em Torres Novas, Lisboa e no estado americano do Arizona, permitiu uma perceção da realidade, *in loco*, especialmente nos Estados Unidos da América, através do contato com diferentes departamentos policiais. A escolha dos entrevistados fundamentou-se no facto de serem figuras distintas com uma posição profissional de relevo na área da formação.

6. Formação profissional

De acordo com a *International Labour Organization*, a formação profissional visa identificar e desenvolver aptidões humanas, tendo em vista uma vida ativa produtiva e satisfatória e, em conjugação com diversas formas de educação, melhorar as capacidades de os indivíduos compreenderem as condições de trabalho e o meio social e de influenciarem estes, individual ou coletivamente (ILO, 1978).

Podemos também definir a formação profissional, segundo a Comissão Interministerial para o Emprego (CIME), como o conjunto de atividades que possibilitam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões, em qualquer ramo de atividade económica (CIME, 2001).

Deve existir uma articulação entre a estratégia da empresa e a política de formação, e a estratégia da empresa deve possuir um papel influente na política de formação, uma vez que esta deve contribuir para o alcance dos objetivos da empresa. Contudo, o grau de envolvimento entre o planeamento da formação com o planeamento estratégico depende do grau de formalização de ambos e do envolvimento dos diferentes níveis de chefias (Cruz, 1998).

Estas intervenções exigem obrigatoriamente a desafetação dos recursos humanos do trabalho corrente, o que implica um elevado custo de oportunidade, pelo que as formações devem obedecer a critérios de desempenho económico e funcional. As iniciativas de formação que não obedecem aos critérios anteriormente referidos têm uma forte probabilidade de serem recusadas pela organização, o que se poderá por em causa “a formação profissional, como técnica e instrumento ao serviço do desenvolvimento dos recursos humanos” (Cardim, 2012, p.1).

6.1 Formação inicial e integração

A formação inicial é um processo dinâmico, estruturado, composto por fases ou etapas, em que o aluno deve ser considerado como a figura central e o professor um mediador do conhecimento que vai ser adquirido mutuamente até a conclusão de um percurso (Berger & Luckmann, 1976).

A formação inicial pode ter lugar antes ou após o momento da entrada do trabalhador. No primeiro caso, serve para garantir que o novo trabalhador inicia a sua atividade com as competências básicas necessárias, podendo também servir para a organização perceber se o mesmo tem capacidade para desempenhar a função, sendo que, se não estiverem preenchidos os requisitos que a organização entende como básicos, a entidade poderá optar pela não contratação do trabalhador. No segundo caso, a formação inicial serve de formação inicial *lato senso*, existindo já um vínculo profissional entre a entidade patronal e, o já designado, funcionário dessa organização (Alves, 2011).

O início da formação de uma empresa é o momento ideal para projetar criteriosamente a iniciação ou integração dos novos trabalhadores, uma vez que, não se encontrando ainda efetivos, estarão mais motivados para assimilar de forma mais sistemática e integral os procedimentos próprios das atividades que vão ser desenvolvidas (Cardim, 2012).

A integração consiste em informar o novo trabalhador acerca dos objetivos, políticas e benefícios, normas, práticas, horários de trabalho e outras informações relevantes acerca das regras e funcionamento da organização que o recebe (Lacombe, 2005, *cit. in*. Araújo, Carioca, & Machado, 2012). Durante o processo de integração, o indivíduo aprende valores, competências, normas, comportamentos esperados e o conhecimento social que lhe permite assumir um papel e participar como membro da organização a que pertence (Van Maanen & Schein, 1991). Nesta fase ocorre o primeiro contato, a denominada primeira impressão, entre o trabalhador e as chefias, e entre o trabalhador e os colegas, que pode ser positiva ou negativa (Moscovici, 2004).

Uma integração inicial efetiva e adequada é um contributo importante para a intenção de permanência dos indivíduos nas organizações a que pertencem (Taylor, 2002). De facto, quando os indivíduos se adaptam com êxito ao seu papel e ambiente, a probabilidade de abandonarem a organização é substancialmente menor (Wanous, 1980).

6.2 Formação no local de trabalho

A formação no local de trabalho pode ser definida como o processo de aprendizagem que, executado no posto de trabalho, está direcionado para a “aquisição das competências necessárias ao desempenho de uma profissão,

sob orientação de um profissional qualificado e a cargo da entidade patronal” (Pereira & Brito, 1998, p.112).

Este tipo de formação pode ser ministrado tanto a empregados como supervisores, através de funcionários, supervisores, ou especialistas e não exige recursos materiais, sendo provavelmente o método mais comum de transmitir conhecimento aos trabalhadores (Chiavenato, 2002).

Num plano analítico, a FLT pode concretizar-se por diversas formas e através de vários modelos. Diferenciam-se a aprendizagem em contexto real de trabalho, através de mera observação, enquanto se executam as tarefas e a aprendizagem através da instrução sistemática no local de trabalho, geralmente através de um tutor que realiza uma demonstração. Existe ainda a aprendizagem por integração informal em novos trabalhos e por exploração de novos campos do conhecimento, a aprendizagem por aplicação prática de uma teoria antes estudada, em contexto real de trabalho, e, por fim, a aprendizagem através da simulação prática, em condições semelhantes às da realidade do trabalho (Cardim, 2012).

Existe uma aprendizagem contínua no local de trabalho, independentemente da existência de um programa planeado de formação ou um supervisor responsável pela formação, que decorre da experiência adquirida pelo indivíduo na execução do trabalho, por tentativa e erro e indução das formas de funcionamento e dos procedimentos, bem como do relacionamento com os colegas, chefias e até com colaboradores. As tarefas realizadas isoladamente ou em comum, com resultado positivo ou negativo, consolidam a aprendizagem (Pereira & Brito, 1998).

Este tipo de formação é um recurso fácil, de simples organização, e estabelece a ligação entre a formação e o emprego, integrando de forma eficaz o formando na vida ativa. Contudo, em virtude de a aprendizagem no local de trabalho ser direcionada quase exclusivamente para a execução de tarefas concretas e menos para formas organizadas, inibe o desenvolvimento de uma cultura profissional mais fundamentada e sistemática, conduzindo ao aparecimento de hábitos e procedimentos pouco criteriosos, improvisados e imediatistas (Pereira & Brito, 1998; Cardim, 2012).

A formação exclusivamente espontânea pode transformar-se numa fonte de má qualidade de desempenho, falta de rigor, rotina e resistência à mudança, sendo que na generalidade das organizações a FLT acontece sem planeamento ou plano, ficando os formandos entregues a si mesmos e desenvolvendo a sua aprendizagem como podem e sabem (Pereira & Brito, 1998; Cardim, 2012).

6.3 A formação na PSP

Na orgânica da PSP encontramos dois estabelecimentos de ensino responsáveis pela formação policial inicial e contínua dos polícias, o Instituto

Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (ISCPSI) e a EPP, com enquadramento legal próprio, previsto, respetivamente, no Decreto-Lei n.º 275/2009, de 02 de outubro e Decreto Regulamentar n.º 26/2009, de 02 de outubro.

Nos termos do art. 6.º do Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro, a formação profissional na AP divide-se em três modalidades – formação inicial (que se subdivide em formação inicial geral e formação inicial específica), formação contínua e formação para a valorização profissional:

- Formação Inicial Geral – “é obrigatória, tem lugar durante o período experimental de vínculo e destina-se aos trabalhadores que iniciam funções públicas, visando contribuir para a consciencialização dos valores de serviço público e das especiais características do desempenho de funções públicas.”²;
- Formação Inicial Específica – “destinada à aquisição de competências indispensáveis ao início qualificado de uma atividade profissional, concretizada através de um programa adequado de formação.”³, podendo desenvolver-se “em fase anterior à admissão, como condição da mesma”, ou “em fase posterior à admissão, integrando o período experimental”⁴;
- Formação Contínua – “visa promover a atualização e a valorização pessoal e profissional dos trabalhadores e dirigentes em funções públicas, em consonância com as políticas de desenvolvimento, inovação e mudança da Administração Pública”, “desenvolve-se ao longo da carreira profissional do trabalhador em funções públicas e integra a aprendizagem formal, a não formal e a informal.”⁵;
- Formação para a valorização profissional – “visa o reforço das competências profissionais dos trabalhadores, com vista à integração em novo posto de trabalho, na sequência de reorganização de órgãos ou serviços.”⁶.

Como formação inicial na PSP, existe o CFA ministrado na EPP e o Curso de Formação de Oficiais de Polícia ministrado no ISCPSI. Relativamente à formação inicial específica dos agentes da PSP, objeto do presente estudo, esta decorre em fase imediatamente posterior à admissão, integrando-se no período experimental, conforme previsto nos números 2 e 3 do art. 8.º do Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro. O período experimental está plasmado no art. 45.º da Lei Geral

² Art.º 7.º, número 1 do Decreto-Lei n.º 86-A/2016 de 29 de dezembro, Diário da República, 1.ª Série, n.º 249, 5142 - (33) - 5142 - (40).

³ Art.º 7.º, número 2 do Decreto-Lei n.º 86-A/2016 de 29 de dezembro, Diário da República, 1.ª Série, n.º 249, 5142 - (33) - 5142 - (40).

⁴ Art.º 7.º, número 3 do Decreto-Lei n.º 86-A/2016 de 29 de dezembro, Diário da República, 1.ª Série, n.º 249, 5142 - (33) - 5142 - (40).

⁵ Art.º 8.º, números 1, 2, 3 e 4 do Decreto-Lei n.º 86-A/2016 de 29 de dezembro, Diário da República, 1.ª Série, n.º 249, 5142 - (33) - 5142 - (40).

⁶ Art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 86-A/2016 de 29 de dezembro, Diário da República, 1.ª Série, n.º 249, 5142 - (33) - 5142 - (40).

do Trabalho em Funções Públicas⁷, período este que é sujeito a avaliação, nos termos do art 46.º do mesmo diploma.

Apesar das mudanças das filosofias policiais, dos programas, das estratégias, os conteúdos da formação inicial não têm sofrido grandes alterações (Alpert & Dunham, 1997 *cit. in* Sousa, 2009; Chappel, 2007).

A maioria dos currículos de formação estão estruturados de forma a ensinar aos polícias uma ínfima percentagem daquilo que irá ser a realidade do trabalho (Birzer, 1999). Os programas estão demasiado focados nas matérias de direito penal e processual penal, técnicas de intervenção policial, o uso das armas de fogo, trânsito, sendo que estas áreas são designadas pelas escolas como as que acarretam maiores responsabilidades (Ross, 2000).

A formação policial tem muitos pontos em comum com a disciplina de anatomia, nas faculdades de medicina, e difere muito do estágio, contrariando aquilo que seria expectável. É fulcral introduzir na formação policial uma real e honesta discussão sobre a tomada de decisão no terreno, e os verdadeiros problemas das esquadras e comunidades têm que ser objeto de debate em sala de aula (Dunham & Alpert, 2015).

Também a análise custo/benefício da formação parece ser uma preocupação evidente, refletida no recurso a formadores internos e descentralizada. Contudo, tendo em conta a evidência meta-analítica de que o treino de competências simples é mais eficaz quando espaçado (Donovan & Radosovich, 1999) e que nomear elementos para formação implica, no modelo atual da PSP, o sacrifício das demais atividades (operacionais), aliado ao facto dos excelentes resultados práticos revelados pela formação na função ou no posto de trabalho (Cunha, Rego, Cunha, Cardoso, Marques & Gomes, 2010), seria importante reformular este modelo, estimulando a formação ao nível de esquadra, proporcionando um melhor equilíbrio entre as necessidades formativas e as demais atividades, permitindo também uma maior regularidade, continuidade e adequação às necessidades específicas de cada subunidade. Além disto, o atual modelo de formação aparenta não estar a prosseguir um adequado equilíbrio com os custos daí resultantes no que diz respeito à disponibilidade de recursos para a atividade operacional. Deste modo, “seria preferível que face à obrigatoriedade de trabalhar em média 36 horas semanais, estivesse já pré-definido um período horário, para além do destinado ao serviço propriamente dito, às ações de formação.” (Moreira, 2011, pp. 127-128).

A abordagem sobre a formação deverá ser a mais adequada ao tipo de aprendizagem pretendida, tendo em consideração o orçamento, a distância e as restrições em termos de tempo, na medida em que a chave para o sucesso da formação e do desenvolvimento está diretamente relacionada com a escolha certa relativamente àqueles que, de forma mais eficiente, garantam resultados pessoais e organizacionais (Baird, Griffin & Henderson, 2003, *cit. in* Moreira, 2011)

⁷ Lei n.º 35/2014 de 20 de junho, Diário da República, 1.ª Série, n.º 117, 3220 – 3304.

7. Aprendizagem do adulto

A aprendizagem dos adultos não é uma invenção contemporânea. Ao longo dos tempos, o homem sempre desenvolveu processos de aquisição de conhecimentos durante toda a sua vida. No entanto, hodiernamente, surge uma crescente necessidade de desenvolver processos de aprendizagem continuada durante a fase adulta. (Bergano, 2002).

Até muito recentemente, o pensamento, a investigação, e a escrita, pouco se têm debruçado sobre a aprendizagem do adulto. A falta de estudos neste campo é surpreendente pelo facto de todos os grandes mestres desde o início dos tempos – Confúcio e Lao Tse na China; Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga; e Cícero em Roma – terem ensinado adultos e não crianças. Estes egrégios professores entendiam a aprendizagem como um processo de desenvolvimento mental, e não uma receção passiva do conteúdo transmitido (Knowles, Holton & Swanson, 2015).

No começo do século VII, foram instituídas na Europa escolas para o ensino de crianças, cujo objetivo era preparar jovens rapazes para o serviço religioso. Eram as designadas Catedrais, ou Escolas Monásticas, onde os professores tinham por missão a doutrinação dos jovens na crença, fé e rituais da Igreja. Eles reuniram uma série de pressupostos sobre aprendizagem, ao que denominaram de pedagogia. A palavra, literalmente, significa a arte e ciência de ensinar crianças. Esse modelo de educação dominou o processo de aprendizagem até ao século XX, por não existirem estudos aprofundados sobre a sua inadequação para outras faixas etárias, que não a infantil. Veio, assim, a ser a base organizacional de todo o sistema educacional europeu, incluindo o empresarial. Entretanto, logo após a Primeira Guerra Mundial, começou a crescer nos Estados Unidos e na Europa um conjunto de investigações científicas sobre as características do aprendiz adulto (Oliveira, 2007, *cit. in* Bergano, 2002).

7.1 O modelo andragógico

O repto de investigação lançado por Lindeman foi vertido em diversas páginas do *Journal of Adult Education*, uma publicação trimestral da Associação Americana para a Educação do Adulto, que no período compreendido entre fevereiro de 1929 e outubro de 1941, produziu a mais notável obra literária no campo da educação do adulto, onde várias disciplinas das ciências sociais têm contribuído para a conceção da teoria da aprendizagem (Psicologia Clínica, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia e Psicologia Social e Filosofia). Nesse sentido, foi desenvolvido um modelo andragógico, que parte das seguintes premissas. (Knowles et al., 2015).

- A necessidade de saber: Os adultos têm necessidade de entender o motivo

pelo qual precisam de aprender algo, antes de se comprometerem a proceder à aprendizagem. (Tough, 1979).

- A percepção do educando: Os adultos, quando tomam consciência de que são responsáveis pelas suas próprias decisões, pelas suas vidas, tendem a querer projetar isso nas pessoas que o rodeiam, de forma a serem vistos e tratados como pessoas autónomas, e rejeitando a imposição de vontades por parte de terceiros.
- O papel da experiência do educando: Dentro da atividade de aprendizagem, os adultos, por terem vivido mais tempo, possuem um conjunto de experiências superior em termos de volume e de qualidade, comparado com as crianças/adolescentes.
- Disposição para aprender: Os adultos estão preparados para aprender aquilo que precisam para estarem aptos a lidar eficazmente com as situações da vida real.
- Orientação para aprender: Ao contrário do ensino das crianças e adolescentes, em que a aprendizagem está direcionada para a disciplina e o professor é o centro do conhecimento (em contexto escolar), nos adultos é a vida o objeto central do processo de aprendizagem.
- Motivação: Os adultos respondem positivamente a incentivos externos (melhores empregos, promoções e melhores salários), mas são as pressões internas que têm maior impacto na aprendizagem (desejo de maior satisfação no trabalho, autoestima, melhor qualidade de vida entre outros).

Isto não significa que o modelo andragógico se aplica exclusivamente a adultos, enquanto o modelo pedagógico serve apenas na educação de crianças e adolescentes. O modelo pedagógico serve a todos aqueles que: estão numa posição dependência (quando começam numa área de conhecimento completamente estranha); iniciam funções numa área na qual não possuem qualquer experiência; não entendem a relevância de uma determinada matéria na execução de tarefas ou resolução de problemas; precisam de interiorizar uma elevada quantidade de matéria sobre uma disciplina para atingirem uma determinada performance, mas não sentem necessidade de a aprender (Knowles et al., 2015).

7.2 Andragogia e RH

Numa nova visão sobre a área de GRH, cada vez mais focada na componente humana, o papel dos RH ganha um papel preponderante para a própria sobrevivência das organizações, especialmente quando estas começam a ser conceptualizadas como um sistema de recursos de aprendizagem. Se antes os RH tratavam exclusivamente a parte logística, garantindo a realização dos programas de treino operacional ao longo dos cursos, de *workshops*, seminários

e outras atividades programadas, com este novo papel passam a ser gestores do sistema de recursos de aprendizagem. Deste modo, devem, em primeiro lugar, questionar quais os recursos de aprendizagem disponíveis na organização que têm potencial para o crescimento e desenvolvimento das pessoas. A segunda questão estará relacionada com a utilização mais eficaz dos referidos recursos, para o desenvolvimento contínuo e sistemático das pessoas dentro da organização. Algumas das respostas que os RH podem encontrar são (Knowles et al., 2015):

- Programar atividades de instrução moldadas pelos princípios da aprendizagem do adulto.
- Elucidar a primeira linha de supervisores e gerentes da importância do seu papel, que não se limita apenas à supervisão, mas também ao desenvolvimento dos seus trabalhadores.
- Os materiais e os meios de comunicação devem ser selecionados consoante a teoria de aprendizagem apropriada às situações em que vão ser utilizados.
- A informação sobre outros recursos – especialistas, outros indivíduos, recursos comunitários, associações profissionais – deve ser compilada numa base de dados, que funcionará como centro de informação ou centro de reeducação.
- Contratos de aprendizagem – acordos entre o educador e educando, onde este se propõe a atingir determinados objetivos – desenvolvido como uma parte integral no processo de supervisão, pode fornecer os meios para ajudar os indivíduos a utilizar todos os recursos existentes num programa sistemático de autodesenvolvimento contínuo.

Os RH devem estar alinhados com os objetivos e estratégias da organização, que são medidos primeiramente através da performance – definida como o conjunto de *outputs* do sistema organizacional que possuem valor acrescentado para o cliente, sob a forma de produtividade atribuída à organização, ao processo de trabalho, e/ou ao nível das contribuições individuais. Assim, a principal preocupação dos RH deve ser a manutenção e/ou a melhoria da performance, de forma a que permita à organização atingir os seus objetivos (Knowles et al., 2015).

7.3 Andragogia e a formação na PSP

Em grande parte das escolas que se dedicam à formação policial, as aulas são lecionadas através do formato de palestra, onde o docente tem o poder da palavra, dando ênfase à mestria e à obediência, e existe resistência em adotar métodos mais adequados à formação de adultos (Birzer, 1999). Nos últimos tempos, tem crescido o número de defensores da andragogia como método

ideal para a aprendizagem dos polícias. Este modelo dá uma especial ênfase à experiência como fonte de aprendizagem, o que faz sentido se tivermos em conta que, perante uma nova prática ou teoria, a primeira coisa a que iremos recorrer é à comparação com situações análogas, já experienciadas anteriormente. Partimos do confronto de experiências, retiramos o que existe de semelhante, procedemos à análise e por fim realizamos uma reflexão (Sousa, 2009).

A andragogia torna-se pertinente em situações relacionadas com a resolução de problemas. Atualmente, é exigido a um polícia que seja proativo na identificação e resolução de problemas, não se limitando apenas a responder às ocorrências, que desenvolva o pensamento, o espírito crítico e que tenha bom senso. Nesse sentido, a formação deve fornecer as ferramentas necessárias para corresponder a essas exigências (Sousa, 2009).

A utilização da andragogia apresenta vantagens na aprendizagem da comunicação pessoal, diversidade cultural, resolução de problemas, mediação, gestão de conflitos, produzindo efeitos na relação entre a polícia e a comunidade, sendo que os exercícios devem focar-se no controlo emocional, adequação do comportamento, no conhecimento acerca da comunidade, na empatia, na resolução de conflitos e na neutralidade (Birzer & Tannehill, 2001).

8. O programa *Field Training Officer*

Os programas *Field Training Officer* (FTO) funcionam como o elo de ligação para os agentes recém-formados nas academias de polícia, e que se veem, de um momento para o outro, transportados do ambiente estéril da formação, para a dura realidade das ruas. A academia de polícia fornece ao agente recém-formado um treino básico sobre as competências necessárias para a execução das tarefas que lhe são exigidas, mas diversas vezes, existe uma lacuna entre a teoria ensinada nas salas de aula e a aprendizagem da aplicação prática dos factos, competências e atributos nas ruas. Deve existir uma articulação entre os ensinamentos da academia de polícia e as capacidades que são indispensáveis para que um polícia possa desempenhar, com sucesso, a sua missão no dia a dia (Walker, 2005).

Os tradicionais programas FTO que podemos encontrar na maioria dos departamentos policiais americanos começaram a ser desenvolvidos no início da década de 1970. Estes programas serviam como ponte entre o que era aprendido em sala de aula e o ambiente real, e efetivam-se através do estabelecimento de uma parilha, constituída pelo agente recém-formado e um agente mais experiente, durante um período compreendido entre as quatro e as vinte semanas (Kaminski, 2002, *cit. in*, Walker, 2005). Este agente que acompanha o novato é designado como *Field Training Officer*, um agente com elevada experiência e treino, que recebeu

formação específica por parte do respetivo departamento policial, ou através de uma entidade externa, para se tornar um instrutor FTO (Walker, 2005). A missão destes polícias é treinar, e eventualmente avaliar, as competências necessárias para os agentes recém-formados (designados por *Officer In Training* – OIT) no seu dia-a-dia terem sucesso no seu ambiente de trabalho. Num modelo típico de FTO, o OIT é designado para os diversos giros de patrulhamento pertencentes ao departamento policial. É conveniente que o OIT faça uma rotação ao longo do programa, para evitar que o mesmo seja prejudicado por um choque de personalidade com um único instrutor (Walker, 2005).

As competências abrangidas pelo programa FTO vão desde a ocorrência mais simples, como as operações com a viatura policial, até às mais complexas, como a resolução de desavenças familiares e uma investigação de um homicídio. Ao longo das diferentes fases do treino e eventual avaliação do FTO, são também abordados temas importantes como a segurança de um polícia, procedimentos policiais (p.e. regras, ordens de serviço, e legislação aplicável), garantir que expediente é elaborado de forma oportuna, concisa e aceitável (Walker, 2005).

8.1 Modelo de San Jose

No início da década de 1960, surgem alguns desenvolvimentos na Califórnia, que vão traduzir-se numa melhor organização do treino do polícia recém-formado. Inicialmente, durante o treino académico, eram ministrados conhecimentos sobre lei, armas, expediente, procedimentos acerca dos testemunhos em tribunal, detenções, sobrevivência, e técnicas de patrulhamento. Para combater o desfasamento entre a sala de aulas e a realidade, algumas agências introduziram a *Recruit Training Checklist*, uma lista que abrangia todas as áreas que a administração considerava importantes e que era controlada por um agente sénior pertencente à agência, que o acompanhava durante o serviço. Contudo, estas listas eram insuficientes para colmatar o desfasamento entre a teoria e a prática, devido ao facto do agente sénior não ser responsabilizado pelo que treinou (Pope, 2013).

Em 1969, um agente recém-contratado pela Polícia de San José veio alterar a conceção sobre o treino dos agentes. A performance do agente foi avaliada pelos colegas e supervisores como inadequada, as avaliações durante a sua orientação tiveram resultados insatisfatórios, e as recomendações foram para que o mesmo recebesse reciclagens nas dimensões do discernimento e da consciência sobre segurança e qualidade de trabalho. Contudo, o agente continuou ao serviço, porque os responsáveis pelo departamento não cessaram o vínculo profissional com o agente. Esta inércia culminou num acidente de carro causado pelo OIT, que resultou num cidadão ferido e na morte de outro. Este incidente inspirou o Tenente Robert L. Allen a desenvolver uma proposta de gestão do treino do

recruta, que só foi aceite em 1971, sendo assim criado o programa de treino e avaliação no terreno (*Field Training and Evaluation Program*) (Kaminsky, 2002, *cit. in* Pope, 2013).

Este programa foi conceptualizado para onze meses de duração e consiste numa avaliação contínua, ao longo de todo o processo de aprendizagem. Depois de completar a formação na academia, os novos agentes são atribuídos a um agente com experiência, que desempenhará a função de formador durante oito semanas (Pope, 2013).

Este formador, ao qual é atribuída a responsabilidade para treinar o OIT, utiliza uma lista – *Recruit Checklist* – como guião e realiza uma avaliação diária do OIT. Os resultados da avaliação são colocados numa matriz – *Daily Observation Report*– que inclui secções, onde se registam as melhores e as piores performances do OIT e um espaço aberto para registar observações dignas de ficarem documentadas. O formador preenche, também, um relatório matriz, englobando várias dimensões – *Weekly Observation Summary* – que também possui um campo aberto para observações (Pope, 2013).

Após as oito semanas, o agente formador produz um relatório sobre a performance do OIT - *Interdepartmental Performance Report*. Estes relatórios continuam a ser elaborados regularmente, até ao 11.º mês de serviço. Durante este processo, no 2.º e no 11.º mês de serviço, reúne-se um conselho de avaliação, com autoridade para cessar as funções, ou atribuir uma extensão do período de treino do OIT, caso o mesmo não atinja os patamares desejados (Kaminsky, 2002, *cit. in* Pope, 2013).

Em 1972, após duas grandes alterações, designadamente, o reconhecimento como um programa independente e a sua restrição a uma determinada área geográfica, o programa ganha a designação de *Field Training Officer Program*, e os agentes que servem como tutores passam a ser designados de *Field Training Officer*. O programa evolui e, dois anos mais tarde, é desenvolvida uma escala de Likert (de 1 a 7) para avaliar a performance do agente recém-formado (Pope, 2013).

Em 1973, o programa FTO recebe reconhecimento nacional por parte da *International Association of Chiefs of Police*. Em 1979, é instituído um programa de treino para novos agentes como requisito obrigatório no processo de recrutamento e seleção, por parte da *Commission on Accreditation for Law Enforcement Agencies*, baseados no modelo de San José e o FTO começa a ser adotado por todo o país (Pope, 2013).

8.2. Modelo de Reno

Desde o ano 2000, 90% dos departamentos policiais a nível nacional adotaram a filosofia do *community-oriented policing and problem solving* (COPPS).

A mudança do paradigma do policiamento para um modelo orientado para a comunidade e para a resolução de problemas, levou à necessidade de adaptar o programa FTO. Nasce, assim, formalmente o *Police Training Officer* (PTO), conhecido como o modelo de Reno (Pope, 2013).

Este modelo foi desenvolvido por um comandante de polícia, um chefe adjunto, e um professor de justiça criminal. Consiste no treino de resolução de problemas complexos, prevenção criminal situacional, análise criminal e mapeamento criminal. A principal inovação surge com a criação de duas áreas distintas de treino primário (Walker, 2005):

- Tópicos substantivos (*substantive topics*), como a resposta a incidentes urgentes e não urgentes, atividades de patrulhamento e investigação criminal;
- Competências nucleares (*core competencies*), onde se incluem as operações com veículos policiais, resolução de conflitos, uso da força, procedimentos locais, políticas, leis e filosofias organizacionais, expediente, liderança, resolução de problemas, problemas específicos da comunidade, diversidade cultural e grupos com necessidades especiais, legitimidade, direitos humanos, segurança policial, comunicações, éticas, consciencialização e domínio sobre os fatores de stress associados ao estilo de vida.

8.3 Modelo de Ohio

Este modelo segue diretrizes específicas no treino policial definidos pelo governo. O padrão de treino, na fase de recrutamento policial, é complementado por uma abordagem estatal da fase FTO, para lhe atribuir consistência. O estado americano de Ohio abordou as limitações de colocar o estagiário com um agente sénior com vários anos de carreira. O modelo de Ohio é um espelho do modelo de San José, sendo a única diferença verificável numa lista sobre as dimensões, com as explicações dos valores, que um formador FTO atribui à avaliação da performance do agente recém-formado (Pope, 2013).

O treino específico do modelo de Ohio consiste num curso 40 horas, durante cinco dias, abrangendo 13 blocos de informação, ministrado pela *Ohio Peace Officer Training Academy* (Pope, 2013):

Dia 1 – abrange o Bloco 1 com duas horas de Introdução e Orientação, e o Bloco 2 com duas horas sobre metas e objetivos do programa FTO. À tarde, quatro horas sobre expectativas, funções e papéis do FTO (Bloco 3).

Dia 2 – de manhã no Bloco 4 são lecionadas quatro horas de Ética, seguidas à tarde de quatro horas de Liderança (Bloco 5).

Dia 3 – durante a manhã, são ministradas quatro horas de Desenvolvimento de Competências de Ensino e Treino (Bloco 6), e à tarde o Bloco 7, com quatro horas de Competência, Avaliação e Documentação.

Dia 4 – continua com mais três horas do Bloco 7 e uma hora sobre Técnicas de Intervenção, na parte da manhã (Bloco 8). À tarde, o Bloco 9 consiste em duas horas de treino de melhoria, nos casos em que os OIT apresentam dificuldades. Segue-se o Bloco 10, com duas horas de Desenvolvimento de Estratégias de Testes e Cenários.

Dia 5 – O Bloco 11 abrange quatro horas sobre Questões Legais e de Responsabilidade dos formadores FTO de manhã. À tarde surge o Bloco 12, com duas horas de Demonstração de Competências de Treino e Ensino, seguido do Bloco 13, com duas horas de uma Apresentação de um Estudo de Caso.

Estas 40 horas de formação abrangem a avaliação de 30 dimensões específicas, acompanhadas da explicação específica de cada categoria, onde a escala vai de 1 a 9 e é dividida em 3 categorias: 1 a 3 – inaceitável; 4 a 6 – aceitável; e 7 a 9 – superior. Por exemplo, a Dimensão 16 – Resolução de Problemas/ Capacidade de Tomar Decisões – consiste na observação, por parte do formador FTO, sobre a performance e o modo como o estagiário avalia um problema e chega a um resultado final para o resolver. A avaliação definida para o formador FTO é de inaceitável, caso o estagiário seja indeciso, aceitável quando o agente tem uma boa perceção e capacidade para resolver os problemas, e superior, se o agente demonstrar uma excelente perceção em antecipar os problemas e tomar decisões de nível avançado (Pope, 2013).

9. Trabalho de campo e resultados

Realizada a revisão da literatura da temática em estudo, chega a altura do estudo de caso para complemento desta. Afinal, é na vertente prática que se pode explorar “um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Sousa & Baptista, 2011, p. 64).

O processo de formação inicial revela-se como vital na integração de um novo agente que termina o seu período como aluno e torna-se num membro efetivo da organização, em plenas funções. Este processo de transição, do estabelecimento de ensino policial para a rua, deve ser estruturado e acompanhado pela organização, de forma a garantir uma base de suporte para o novo agente e, também, para avaliar se o mesmo está preparado para desempenhar a sua função. Assim, este estudo irá incidir sobre este momento de transição, analisando o processo de formação inicial e integração da polícia dos Estados Unidos da América através do programa FTO, bem como na Polícia Portuguesa.

Relativamente à análise da adequação da formação inicial ministrada no CFA, optou-se pela escolha do método qualitativo, através da análise

documental de três estudos realizados pela EPP, após a conclusão do 8.º CFA, 9.º CFA e 10.º CFA. Para o estudo de caso do FTO, realizou-se entrevistas a quatro profissionais responsáveis pela aplicação do programa FTO, em quatro diferentes departamentos policiais, no estado americano do Arizona, designadamente *Peoria Police Department, Glendale Police Department, Chandler Police Department* e *Phoenix Police Department*, cujas respostas foram submetidas a uma análise de conteúdo. Finalmente, no estudo do processo de formação inicial com vista à integração dos agentes recém-formados da PSP, prosseguiu-se com a opção do método qualitativo, através da entrevista a personalidades dentro da PSP com responsabilidades na área da GRH, cujas respostas foram também sujeitas a uma análise de conteúdo.

A opção pelo programa FTO deve-se ao facto do mesmo estar integrado no processo de formação de todos os departamentos policiais dos Estados Unidos da América, existindo uma associação que difunde o programa a nível nacional, *National Association of Field Training Officer*, cujo Diretor Executivo foi também entrevistado como responsável pela formação no departamento policial de Phoenix. O programa FTO foi introduzido em 1971, tendo sofrido várias alterações e adaptações, contudo a sua essência é formar e integrar os novos agentes e avaliar se os mesmos estão aptos para desempenhar a função.

Dos três estudos realizados pela EPP, tiveram início em 2012, com o 8.º CFA, seguindo o Plano de Atividades da Escola Prática de Polícia em vigor em 2012, o qual previa “analisar junto de ex-alunos e respetivos superiores hierárquicos, da aplicabilidade e adequação dos conteúdos de formação lecionados durante o curso” (p.3), e terminaram em 2015 com o 10.º CFA. Os objetivos principais dos estudos são (Sousa, Bebian, Ribeiro & Vicente, 2012):

1. Percecionar o modo como os Agentes interpretam a **qualidade, utilidade e a adequação da formação** que lhes foi ministrada durante o curso, no exercício das suas funções policiais.
2. Avaliar a opinião das chefias diretas sobre a **preparação técnica, comportamentos e atitude profissional**, revelada pelos Agentes que frequentaram o CFA, nos primeiros seis meses de atividade profissional;
3. Reconhecer as principais **dificuldades no processo de integração na PSP** dos Agentes que frequentaram o referido curso;
4. Identificar as principais características do contexto de trabalho que facilitaram, ou não, a **transferência das competências apreendidas**.

A análise foi realizada através de inquéritos aos ex-alunos e entrevistas às chefias diretas dos mesmos (Comandantes de Esquadra que receberam um maior número de Agentes recém-formados e Chefes de Equipa ou grupo que tenham vários novos Agentes à sua direta responsabilidade), após terem decorrido mais de 6 meses desde a conclusão do respetivo CFA (Quadro 1).

Quadro 1 - Participantes no Estudo Sobre a Adequação da Formação no CFA.

	Universo (n.º de agentes que terminaram o CFA)	N.º de inquiridos respondidos	Taxa de resposta	N.º de entrevistas a chefias
8.º CFA ¹	979	784	80,1%	23
9.º CFA ²	299	217	72,6%	24
10.º CFA ³	100	81	81%	20

Relativamente à integração, aquando da chegada dos novos agentes aos comandos policiais, foi-lhes questionado se sentiram dificuldades nesse processo, tendo obtido as respostas indicadas no quadro 2.

Quadro 2 - Dificuldades na integração na chegada aos comandos.

	Agentes que não sentiram dificuldades na integração	Agentes que sentiram dificuldades na integração	% de Agentes que sentiram dificuldades
8.º CFA	489	295	38%
9.º CFA	162	55	25%
10.º CFA	69	12	15%

É de salientar que têm existido, cada vez menos, dificuldades no processo de integração dos novos agentes quando chegam ao comando inicial onde iniciam funções, contudo temos que ter em consideração o facto de todos agentes do 8.º CFA terem sido colocados no COMETLIS, enquanto os agentes do 9.º e do 10.º CFA foram distribuídos por diversos comandos, sendo provável que, aquando a aplicação do questionário, os inquiridos estivessem a exercer funções mais perto da sua residência e da sua família, o que diminui as dificuldades sentidas com a mudança de área de residência e adaptação a uma nova cidade. Isto reflete-se na resposta à questão nas dificuldades de integração, onde verificamos que no 8.º CFA, 27% considera difícil o afastamento da família, diminuindo esse valor para 20% no 9.º CFA, e atingindo os 13% no 10.º CFA.

Relativamente à adequação à função, onde se pretende apurar junto dos novos agentes se a formação está ajustada à realidade e às exigências inerentes à qualidade de um agente policial, nos três questionários, utilizando uma escala de *Likert* de cinco níveis (1= discordo completamente; 5= concordo completamente), salientam-se os seguintes pontos:

- Existe, nos três questionários, uma elevada percentagem de alunos que não concorda nem discorda dos itens relativos à adequação da função;
- Em relação à forma como a formação no CFA se assemelha ao trabalho realizados pelos agentes, 20% dos inquiridos do 8.º CFA, 23% dos inquiridos do 9.º CFA e 24% dos inquiridos do 10.º CFA situam-se nos valores 1 e 2 (discordo completamente/discordo), sendo que os que

responderam “não concordo nem discordo” representam, respetivamente, 35%, 38% e 35% dos inquiridos.

- Na questão sobre a relevância de um estágio integrado no CFA para uma melhor preparação para o desempenho da função, a maioria das respostas dos inquiridos situa-se nos valores 4 e 5 (concordo/concordo completamente), com 76% no 8.º CFA e 88% no 9.º e 10.º CFA.

A variável métodos e técnicas pedagógicas, operacionalizada no estudo através de uma escala de *Likert* de cinco níveis (1= discordo completamente: 5= concordo completamente), com oito indicadores, permite aferir se a transferência da aprendizagem da formação para o local de trabalho ficou assegurada (Alvarez, Salas & Garofano, 2004).

Analisando os indicadores “No ensino da comunicação interpessoal, diversidade cultural, resolução de problemas, mediação e gestão de conflitos e na relação polícia-comunidade aprecio quando participo ativamente nas aulas através da reflexão”, e “No CFA há disciplinas em que o aluno deveria ser mais ativo.”, obtemos os seguintes resultados (Quadro 3 e 4):

Quadro 3 – No ensino da comunicação interpessoal, diversidade cultural, resolução de problemas, mediação e gestão de conflitos e na relação polícia-comunidade aprecio quando participo ativamente nas aulas através da reflexão.

	Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
8.º CFA	1%	4%	34%	49%	12%
9.º CFA	1%	4%	26%	54%	15%
10.º CFA	4%	4%	23%	54%	15%

Quadro 4 – No CFA há disciplinas em que o aluno deveria ser mais ativo.

	Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
8.º CFA	1%	2%	20%	51%	26%
9.º CFA	0%	2%	15%	48%	35%
10.º CFA	0%	5%	38%	43%	15%

Os quadros 3 e 4 demonstram que existe uma preferência pela participação ativa dos alunos nas aulas. Relativamente ao quadro 3, se conjugarmos os valores 4 (concordo) e 5 (concordo plenamente), obtemos: 61%, no caso do 8.º CFA; 69%, no caso do 9.º CFA; e também 69%, no caso do 10.º CFA, do total dos inquiridos. No que diz respeito ao quadro 4, efetuando a mesma análise, verificamos que 77%

dos inquiridos do 8.º CFA, 83% dos inquiridos do 9.º CFA e 58% dos inquiridos do 10.º CFA, têm a opinião que, no CFA, há disciplinas em que o aluno deveria ser mais ativo.

Relativamente à satisfação com o trabalho (Quadro 5), releva para o nosso estudo o indicador relativo à formação profissional. Neste item é questionado aos novos agentes se estão satisfeitos com a formação profissional que têm recebido, avaliado numa escala de 1 a 5 (1= Nada satisfeito/a; 5= muitíssimo satisfeito/a)

Quadro 5 – Satisfação com a formação profissional recebida.

	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Razoavelmente satisfeito	Muito satisfeito	Muitíssimo satisfeito
8.º CFA	9%	17%	41%	28%	4%
9.º CFA	7%	17%	44%	27%	5%
10.º CFA	12%	17%	28%	32%	10%

Destacamos que existe uma percentagem relevante que se encontra pouco ou nada satisfeito (26%, 24% e 29%, respetivamente no 8.º, 9.º e 10.º CFA). A maioria das respostas situa-se no “razoavelmente satisfeito”, com exceção do 10.º CFA, onde 32% dos inquiridos encontra-se muito satisfeito com a formação profissional que têm recebido, contudo é neste curso que se regista um maior número de inquiridos nada satisfeitos neste indicador.

A última questão do inquérito é de resposta aberta e permite aos alunos salientarem fatores que, na sua opinião, necessitam de ser reajustados. Através da análise deste item verificamos que:

- O 8.º CFA destaca um curso mais prático, com mais exercícios práticos, sendo este ponto o mais referido nas respostas dos ex-alunos. Destaque ainda para a necessidade de um estágio prático, que não foi introduzido neste CFA.
- O 9.º CFA salienta em primeiro lugar, à semelhança do 8.º CFA, a necessidade de um curso mais prático e em que os exercícios práticos fossem mais representativos da realidade operacional diária. A questão do estágio prático também é levantada, sendo que o 9.º CFA alude, essencialmente, para o alargamento do prazo do estágio.
- Em relação ao 10.º CFA, apenas 46 alunos (56%) dos 82 respondeu ao questionário, sendo que, 7 deles responderam “nada a referir” ou “sem opinião formada”, sendo que as respostas relevantes não destacam nenhuma área relevante.

As entrevistas às chefias diretas dos novos agentes têm como objetivo aferir a opinião sobre a preparação técnica, comportamental e atitude profissional, durante o primeiro semestre de atividade policial (Monteiro, Silva, Ribeiro,

Vicente, Santos & Martins, 2014).

Destacando o que há de relevante para o nosso estudo, encontramos pontos que são comuns às entrevistas às chefias diretas dos agentes dos 8.º, 9.º e 10.º CFA:

- **Preparação técnica dos novos agentes** – evidenciam-se dificuldades na tipificação das ocorrências, bem como nas descrições sumárias. Nas detenções existem dificuldades com o expediente a realizar.
- **Comportamentos e atitude profissional** – neste campo destaca-se alguma falta de disciplina nos agentes, no que concerne ao trato com os superiores hierárquicos e o facto de estarem constantemente ao telemóvel. Outro aspeto negativo está associado ao aprumo, em todas as entrevistas diretas há menções negativas à barba, cabelo e falta de utilização do boné.
- **Adequação da formação à realidade policial** – de forma geral, existe uma impressão de que o CFA vai de encontro à realidade policial.

Partindo da premissa de que *“Tout ce qui est dit ou écrit est susceptible d’être soumis à une analyse de contenu”* (Henry & Moscovici, 1968, p. 32), a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2015, p.44).

Assim, após a realização das entrevistas passou-se à análise de conteúdo:

Questão 1A: Considera que existe um processo eficaz de formação profissional com vista à integração dos agentes quando estes iniciam as suas funções?, 75% dos entrevistados afirma que o processo de integração pode ser melhorado, existindo uma unanimidade (100%) sobre o facto do processo não ser acompanhado pela EPP, sendo que 50% indica que o processo deveria ser estruturado, enquanto 50% menciona que existem dificuldades em integrar os novos agentes em determinados locais. Relativamente à formação, 50% dos entrevistados salienta que esta prepara o aluno para a realidade.

Questão 2A: Que tipos de medidas formativas têm sido criadas para facilitar a atuação, em contexto real, dos agentes em formação?, existe uma unanimidade (100%) ao considerar que as medidas da EPP para facilitar a atuação em contexto real foram a introdução do modelo de competências, sendo que nesse modelo existe uma articulação de saberes, e ainda o estágio que integra o CFA.

Questão 3A: O Curso de Formação de Agentes possui um estágio prático de um mês e cada agente provisório é acompanhado por um tutor. Existe algum planeamento nesse processo, nomeadamente, um programa de estágio e requisitos para a escolha do tutor?, relativamente ao programa de estágio 75% dos entrevistados afirma que existe um planeamento do estágio, sendo que 100%

explica que existe uma reunião entre os responsáveis pelo programa através de videoconferência e 25% salienta que a estabilidade dos responsáveis pela formação beneficia o sucesso do estágio. No que diz respeito à escolha do tutor, 50% dos entrevistados refere que não existem critérios definidos para a escolha do tutor, 25% esclarece que tal escolha é responsabilidade o comando e 25% enfatiza o facto de não existir uma estrutura profissionalizada para acompanhar os novos agentes.

Questão 4A: Na sua opinião o atual estágio do Curso de Formação de Agentes é suficiente para aferir se um agente provisório está preparado para a função?, 75% afirma que o estágio não é suficiente para tal desiderato, sendo que 50% defende que essa não é a função do estágio. 50% dos entrevistados indica que o estágio é tem a função de confrontar o aluno com a realidade, 25% revela que o mesmo avalia um conjunto de requisitos pessoais, 25% salienta que é mais uma variável da formação e 25% acredita que serve para tirar dúvidas sobre o que foi aprendido durante o curso. Ainda relativamente ao processo de avaliação da preparação para a função, 100% dos entrevistados defende que o processo deveria ter continuidade durante o período probatório.

Questão 5A: Existe um *feedback* institucional sobre o sucesso da formação inicial dos novos agentes nas suas funções (absentismo, nível de compromisso com a instituição, avaliação de desempenho)?, é unânime (100%) que existe um *feedback* sobre o impacto da formação nos novos agentes, sendo que 50% evidencia a existência de que esse *feedback* é estruturado. Quanto a possíveis alterações ao modelo de formação, 50% dos entrevistados assegura que são realizados ajustamentos em função do *feedback*, 25% aponta para a necessidade de um modelo integrado que inclua a formação, estágio e ano probatório e 25% explica que a formação não pode ser demasiado especializada.

Questão 6A: Em que medida considera que a figura de um tutor, com uma formação específica para o efeito poderia ser um contributo positivo para a formação inicial dos novos agentes?, existe uma unanimidade (100%) acerca da importância da formação do tutor e 25% dos entrevistados evidencia a necessidade de um processo formativo para o tutor. Respeitante ao modelo atual de integração, 25% dos entrevistados explica que o processo não é controlado pela instituição, 25% salienta o facto da fonte de informação do novo agente ser o colega “mais velho”, 50% defende a existência de subunidades onde exista estabilidade para facilitar a integração, identificando simultaneamente dificuldades na integração em sítios com elevada rotatividade de efetivo.

Questão 7A: Acredita que um programa de tutoria integrado na formação da Escola Prática de Polícia, durante o período probatório, contribua para um maior sucesso na formação profissional dos novos agentes?, a totalidade dos entrevistados (100%) admite que deveria existir um programa de tutoria integrado na formação e 75% afirma que esse programa decorreria durante

o período probatório, contudo 25% aponta para a necessidade de definir as qualidades que devem ser valorizadas. No que diz respeito à estrutura, 50% dos entrevistados é da opinião que o processo deve ser acompanhado pela EPP, mas 50% mantém a posição que o mesmo não pode depender apenas da EPP.

Relativamente às entrevistas acerca do programa FTO:

Questão 1B: *what does a future police officer learn at the police academy? Is it enough to face the reality of their daily work?*, 75% dos entrevistados indica que o que é aprendido não é suficiente para lidar com a realidade diária do trabalho, contudo 25% indicam que é suficiente. 75% refere que a aprendizagem na academia de polícia é apenas o básico e 25% apontam para o ambiente controlado ali existente.

Questão 2B: *what process is used in a police department to fill the gap between theory and practice for a new officer that successfully completed police academy?*, 100% dos entrevistados consideram que o programa FTO é a ferramenta utilizada para preencher o vazio entre a teoria e a prática. Ainda relativamente ao programa, 50% indica que o mesmo está dividido em fases, e que na última fase a performance do novo agente é avaliada sem interferência do FTO, 25% indica que durante o programa tentam expor o novo agente ao maior número possível de ocorrências e 25% salienta o facto do programa ser executado perante cenários reais. 50% dos entrevistados referiu ainda, para além do programa FTO, a existência de um período de transição após a academia designado como “*Post Academy*”.

Questão 3B: *how is the new officer's performance evaluated during a department's Field Training Program?*, 100% dos entrevistados alude ao facto do programa estar dividido em categorias, 50% menciona uma avaliação diária e 25% uma avaliação semanal bem como o facto de existir um registo informático das avaliações e 25% refere que cada categoria possui parâmetros de avaliação bem definidos.

Questão 4B: *how long is the Field Training Program for a new officer?*, verificamos uma variação na duração do programa FTO, sendo que 50% indica que o mesmo dura dezasseis semanas, para 25% dura quinze semanas, e 25% refere que dura dezoito semanas. 50% salienta ainda a existência de um treino de melhoria (“*remedial training*”) quando o agente não está a satisfazer os requisitos que não faz parte do programa FTO.

Questão 5B: *does the new officer receive training from one Field Training Officer or is this rotated to others in the department's Field Training Program?*, 100% dos entrevistados afirma que o novo agente, durante o programa FTO, passa por mais do que um *Field Training Officer*, sendo que 25% justifica a necessidade dessa rotação para evitar maus julgamentos relacionados com conflitos pessoais.

Questão 6B: *who determines if a new officer's performance does not meet the standards set by the police department?*, é unânime (100%) para os

entrevistados que o FTO decide primeiramente se um novo agente está a ter um mau desempenho, que o transmite via hierárquica e que tentam resolver o problema ministrando um treino específico.

Questão 7B: *what happens if a new officer does not meet the standards set by the Field Training Program?*, 50% refere que antes de terminar com o programa para o agente existe uma reciclagem através de treino de melhoria, 75% continua o treino, focando-se nas dificuldades reveladas pelo novo agente. Quando o novo agente reprova no programa 50% dos entrevistados refere que existe um conselho de avaliação para o excluir e 75% indica isso significa a quebra do vínculo contratual com o novo agente.

Questão 8B: *in your opinion, what influence does the Field Training Program have in the professional development of a new police officer?*, 100% dos entrevistados salienta que o programa FTO é fundamental, 50% explica que é uma ferramenta de transição da teoria para a realidade, 25% afirma que o programa ajuda a manter a calma em situações de stress, 75% indica que o programa tem impacto na estratégia da organização, 50% aponta para o facto dos novos agentes terem alguém a quem recorrer e um modelo a seguir e 25% exprime o facto do FTO poder ser utilizado no processo de contratação e ensino na academia de polícia.

Questão 9B: *does the Field Training Officer have time to get ready for the Field Training Program before receiving the new officer?*, 75% explica que o FTO tem tempo para preparar a chegada de um novo agente e 50% alega que o FTO já está preparado por ter sido formado para treinar.

Questão 10B: *what training does an officer go through to become a Field Training Officer?*, verificamos que 100% dos entrevistados indica que todos os futuros FTO frequentam um curso, sendo que 25% esclarece que esse processo pode ser dentro do departamento policial ou recorrendo a entidades externas. 25% clarifica que a formação é ministrada com recurso a PowerPoint e criando cenários de treino e 25% acrescenta que a formação incide sobretudo em processos de *mentoring*, *coaching*, e sobre como escrever as avaliações.

Questão 11B: *how does the Field Training Officer keep himself up-to-date with changes and improvements of the department policies on the Field Training Program?*, 50% dos entrevistados afirma que a adaptação à mudança por parte do FTO é concretizada através de uma discussão, dentro da organização, com os membros responsáveis pela implementação do programa e 25% acrescenta que o FTO se mantém atualizado enquanto revê constantemente o programa. Pelo contrário, 50% dos entrevistados afirma que a adaptação à mudança é um processo externo e que o FTO é anualmente enviado para uma escola a fim de obter formação. Finalmente 25% sugere que ao ensinar na academia de polícia o FTO também poderia manter-se atualizado.

Questão 12B: *what is the selection process of a Field Training Officer in*

your police department?, encontramos unanimidade (100%) na existência de um processo de seleção do FTO e que o mesmo passa pela verificação do historial do candidato. Ainda relativamente ao processo, 50% dos entrevistados salienta a realização de cenários a simular a realidade (*role play scenarios*), 50% indica que é feita uma entrevista e 50% destaca a existência de uma bolsa de FTO. 50% faz referência ainda à formação numa escola própria para FTO para os candidatos à função.

Questão 13B: *does a Field Training Officer get additional pay and/or benefits for being a Field Training Officer?*, 100% dos entrevistados afirma que existe um aumento no salário do FTO, sendo que 75% elucida que esse aumento é apenas no período em que estão efetivamente na função. 25% sugere que os FTO podem receber melhores equipamentos ou serem beneficiados em futuras promoções e 50% salienta que os FTO podem receber tempo livre extra como recompensa.

10. Conclusões e recomendações

Alcançando agora o capítulo das conclusões e recomendações finais do trabalho académico, iremos proceder à resposta à pergunta de partida e às perguntas derivadas, à verificação ou não, das hipóteses práticas e teóricas colocadas. Será também apurado o cumprimento dos objetivos delineados para a investigação. Serão ainda propostas algumas recomendações e iremos realizar uma análise crítica às limitações que, por algum motivo, afetaram o desenvolvimento desta investigação. O trabalho será findado por sugestões para futuras investigações na área da GRH.

10.1. Verificação das hipóteses

- **A implementação de um programa como o FTO permite uma melhor integração dos agentes recém-formados.** A hipótese verifica-se. No estudo de caso realizado, verificamos que 100% dos entrevistados considera que o programa FTO preenche o vazio entre a teoria aprendida na academia de polícia e a prática da função policial em ambiente real. 100% dos entrevistados defende também que o programa FTO é fundamental para a formação profissional dos novos agentes, sendo que 50% salienta o facto de os agentes recém-formados terem alguém a quem recorrer e um modelo a seguir.

- **Existe um mecanismo de integração estruturado na PSP após a conclusão do CFA.** A hipótese não se verifica. Considerando as respostas dos entrevistados, 75% afirma que o processo de integração ainda tem que melhorar, 100% admite que o referido processo não é acompanhado pela EPP, sendo que 50% defende que o processo deveria ser estruturado, bem como 50% aponta para dificuldades

em integrar novos agentes em determinados locais.

- **O programa FTO permite a formação e integração de um agente recém-formado de forma planeada.** A hipótese verifica-se. Após a análise das entrevistas, constatamos que 100% dos entrevistados afirma que existe um processo de seleção do FTO para escolher quais as pessoas mais aptas a serem instrutores de agentes recém-formados e 50% indica que os instrutores recebem formação numa escola própria para FTO. Também 100% refere que o programa FTO encontra-se dividido em categorias e 25% explica que as competências possuem parâmetros bem definidos, 50% menciona a existência de uma avaliação diária e 25% aborda a existência de uma avaliação semanal.

- **O modelo andragógico é mais adequado que o modelo pedagógico no processo de aprendizagem de um futuro polícia.** A hipótese verifica-se parcialmente. Apesar de não existir uma questão específica sobre o modelo andragógico, as entrevistas realizadas aos Oficiais da PSP ligados à área de RH suportam indiretamente a verificação da hipótese, designadamente, 100% dos entrevistados refere a importância da introdução de um modelo de competências com a integração de saberes de diversas disciplinas que são aplicados em exercícios práticos e ainda a existência de um estágio prático que integra o CFA. Olhando para o programa FTO, 50% dos entrevistados salienta a última fase do programa, onde o agente recém-formado atua sozinho, sem interferência do FTO e 25% afirma que o processo passa pela exposição do novo agente ao maior número possível de ocorrências.

- **A EPP possui mecanismos eficientes para saber se um agente está efetivamente preparado para desempenhar a sua função.** A hipótese não foi verificada. Após a análise das entrevistas, verificou-se que 100% dos entrevistados afirma que deveria existir um programa de tutoria integrado na formação, 75% refere que esse programa deveria fazer parte do período probatório, 50% defende que o processo deveria ser acompanhado pela EPP, contudo, 50% dos entrevistados mantém a posição de que o processo não pode ser desenvolvido apenas pela EPP.

10.2. Confirmação dos objetivos

Tendo em conta os objetivos propostos no começo da presente investigação, é considerado que os mesmos foram cumpridos na totalidade.

- **Compreender de que forma o programa FTO poderá contribuir para o processo de integração profissional dos agentes recém-formados.** O objetivo foi cumprido. Através do presente estudo, foi possível perceber a importância do modelo na integração profissional dos agentes que acabam de sair da academia, existindo, assim, um acompanhamento do agente recém-formado nesta adaptação à realidade da função policial.

- **Estudar a origem e a evolução do programa FTO.** Este objetivo foi cumprido na íntegra. Através da literatura de diversos documentos relacionados com o modelo FTO e o contato com os responsáveis pela aplicação do programa em diferentes departamentos policiais americanos, tornou possível a aquisição de um conhecimento profundo sobre o mesmo.

- **Entender o método de aplicação prática do programa FTO em diferentes departamentos policiais americanos.** O objetivo foi plenamente concretizado. O estudo de caso do modelo FTO, enriquecido pelas entrevistas a responsáveis pelo programa FTO no terreno, complementado com a possibilidade de verificar, *in loco*, o treino de um agente recém-formado integrado no programa, contribuiu para compreender o funcionamento do mesmo.

- **Compreender o modelo de integração profissional dos agentes da PSP após a conclusão do CFA.** Este objetivo foi alcançado. As entrevistas realizadas aos Oficiais da PSP que estão ligados à área de RH, que compreendem o processo de formação dos agentes durante o CFA e o processo de transição para a realidade profissional, permitiu constatar não existe um modelo estruturado de integração e a EPP, após a conclusão do curso, deixa de ser responsável pelo agente, perdendo o contato com o mesmo.

- **Perceber se o modelo de formação inicial ministrado aos agentes da Polícia de Segurança Pública tem evoluído face aos novos desafios e modelos de aprendizagem.** O objetivo foi cumprido integralmente. Através da análise documental que permite aferir o grau de satisfação do modelo de ensino existente durante o CFA, e demonstra a tentativa da EPP de compreender se o modelo de ensino está adequado à realidade, complementado com o conteúdo das entrevistas aos Oficiais da PSP ligados à área de RH, que referem a integração de um modelo de competências onde os alunos conjugam vários saberes através de exercícios práticos e, também, pela inclusão de um estágio prático dentro do programa do CFA, permite-nos constatar a evolução da formação, no sentido de dar resposta aos novos desafios e modelos de aprendizagem que vão surgindo.

10.3. Resposta ao problema de investigação

Quais as diferenças entre os modelos de integração norte-americano e português após a conclusão da formação inicial dos agentes?

Através deste estudo, podemos compreender que o modelo de integração americano possui um programa devidamente estruturado e acompanhado pela instituição que acolhe o novo profissional, esse programa tem uma duração variável, mas geralmente ultrapassa as quinze semanas. Esse período é dividido em fases e, em cada fase, o OIT é acompanhado por um diferente FTO, para evitar que um conflito pessoal possa interferir na aprendizagem e na avaliação. Durante o programa, o OIT é avaliado diariamente pelo instrutor FTO, que

se guia por uma lista de competências pré-estabelecidas pela instituição (por exemplo, aprumo, atitude, proatividade) e que obedecem a parâmetros de avaliação. As avaliações são vertidas em relatórios, que são analisados por ambos os intervenientes e pela hierarquia responsável pelo programa de treino. Para além disso, existe normalmente uma *checklist* semanal, constituída por objetivos que terão que ser atingidos (por exemplo, efetuar uma detenção, resolver uma situação de violência doméstica, lidar com um cidadão com anomalia psíquica). Para ter sucesso no programa, o OIT tem que atingir níveis satisfatórios em todas as competências pré-definidas.

Se o agente estiver a experienciar dificuldades em determinada área, o programa FTO é suspenso durante duas semanas e o OIT realiza um treino de melhoria (*remedial training*), continuando a realizar o seu turno de serviço acompanhado do FTO, mas o treino irá incidir, maioritariamente, nas áreas onde o OIT não revela um nível satisfatório, podendo ser colmatado com a criação de cenários práticos, em ambiente controlado e, em último caso, pode o OIT regressar à academia de polícia para receber formação. Após o treino de melhoria, o OIT regressa ao programa FTO. Caso os problemas não sejam debelados ou o OIT revele uma inépcia durante o programa, a organização poderá cessar o vínculo com o profissional, uma vez que o mesmo se encontra ainda no período experimental.

Relativamente ao FTO, este passa por um processo de seleção, normalmente através da avaliação curricular, de uma entrevista e, por vezes, são criados cenários hipotéticos, onde se testa a capacidade do candidato em resolver ocorrências em que está responsável pelo OIT. Se o candidato superar estas provas é enviado para uma escola para obter formação sobre a sua função como tutor.

No caso português, conseguimos verificar através deste estudo que a formação está adequada à realidade e o agente sai do CFA preparado para a função policial. Contudo, não existe um programa estruturado, ou acompanhado pela organização PSP, e a integração concretiza-se através do contato entre o agente e o departamento policial onde é colocado, mas não é um processo controlado pela instituição. Nos últimos anos, foi desenvolvido um programa de estágio integrado no CFA, durante o período de um mês, onde o ainda aluno acompanha um tutor no quotidiano policial. Existe alguma preocupação na escolha do tutor adequado, no entanto, o mesmo não possui uma formação específica para esse efeito.

10.4. Proposta de um modelo de FTO adaptado à PSP

Consumada a revisão da literatura sobre a formação e a aprendizagem do adulto, do estudo de caso do programa FTO e da análise da formação inicial da EPP, é chegada a altura de sugerir algumas mudanças que, em teoria, irão

traduzir-se numa evolução do processo de integração dos agentes recém-formados do CFA, numa tentativa de complementar os processos já existentes na EPP. Deste modo, e tendo por base os diferentes programas FTO implementados nos Departamentos Policiais de Peoria, Glendale, Chandler e Phoenix, iremos recriar um modelo adaptado à realidade da PSP.

Este modelo seria constituído por 3 fases ao longo de 11 semanas, logo após a conclusão do CFA, ou seja, durante o período experimental. A primeira fase teria início com a semana 1, que consistiria no acolhimento do novo agente, começando com a apresentação ao primeiro tutor e ao comandante de esquadra, seguida de uma visita às instalações e aos serviços do departamento policial. Durante a semana, o novo agente seria acompanhado pelo tutor, e fariam um reconhecimento da área de patrulhamento, com passagem pelos pontos relevantes como hospitais, instituições do estado, sendo que, também, iriam analisar o expediente mais comum e rever os procedimentos gerais da sua elaboração, entre outras ações pertinentes. Seguidamente, decorreriam três semanas de avaliação com o referido tutor. Na semana 5, teríamos a 2ª fase, onde o estagiário muda de tutor, podendo até mudar de esquadra para conhecer outro tipo de serviços, desde que não fosse muito distante da primeira, a fim de evitar a desmotivação do agente. A 2ª fase duraria até à semana 7, inclusive. Finalmente a 3ª fase teria o seu início na semana 8 e terminaria na semana 10 onde, preferencialmente, o estagiário deveria acompanhar um tutor diferente dos anteriores ou, caso não existisse essa possibilidade, regressaria para o tutor inicial. Para proceder a uma avaliação, teríamos que definir quais as competências que um agente deve possuir no final do CFA. Não existindo um perfil pré-estabelecido, podemos delimitar algumas competências básicas que um agente deve apresentar diariamente. Deste modo, e recorrendo à revisão da literatura e ao conhecimento adquirido através do estudo de caso do programa FTO presente neste estudo, identificámos quinze competências: aparência, atitude, conduta, orientação, tecnologias de informação, conhecimentos policiais (medidos nas ocorrências, identificações e detenções), domínio do expediente, comunicações, relacionamento interpessoal, relação com o cidadão, segurança (onde se inclui o autodomínio nas ocorrências mais complexas e o uso da força), tomada de decisão, gestão do local do crime, gestão do trânsito e condução.

Estas competências seriam incluídas num Relatório Diário de Observação (RDO), sendo avaliadas pelo tutor numa escala de 1 a 4 (1= Inadequado; 2= não satisfatório, 3= satisfatório e 4= excecional). Em caso de uma avaliação nos valores 1 ou 2, o tutor deve escrever nos comentários do modelo RDO a justificação dessa avaliação. Cada valor deve incluir parâmetros bem delineados, a fim de evitar a subjetividade. Nesse sentido, foram definidos parâmetros para cada uma das 15 competências. Assim, quer o tutor, quer o estagiário terão presente quais são os requisitos mínimos a atingir.

Entendemos também que seria necessário expor o estagiário a diversas situações, ainda que de forma verbalizada, porque existem situações que muito raramente ocorrem durante o serviço policial diário, contudo existe sempre essa possibilidade e um agente deve estar sempre preparado para enfrentar o pior cenário. Assim, semanalmente, existiria um planeamento definido desde a semana 1 até à semana 10. Na última semana, semana 11, o tutor acompanharia o estagiário sem qualquer interferência, a não ser que fosse realmente necessária a sua intervenção, e o novo agente iria atuar com toda a autonomia, no designado teste final.

Para complementar, seria preciso também considerar a escolha do tutor. Este, também, deveria possuir algumas características que são essenciais para desempenhar o papel de tutor. Teria que ser uma pessoa motivada para ensinar, paciente, íntegro, com gosto pelo serviço policial, empenhado e que tivesse conhecimentos no domínio da aprendizagem de adultos e na arte de ser formador/mentor. Deveria, portanto, existir um processo de seleção de tutores (PST). Através das ilações adquiridas ao longo do presente estudo sobre o programa FTO, o PST deveria iniciar-se pelo processo de análise curricular dos candidatos e de uma opinião das chefias diretas sobre as capacidades para desempenhar as funções de tutor.

Numa segunda fase, decorreria uma entrevista composta por um júri de três pessoas, com conhecimentos na área da tutoria/*mentoring*, que conseguissem avaliar as motivações e capacidades para desempenhar o papel de mentor.

Numa terceira fase, poderia decorrer um cenário hipotético, podendo até ser formulado verbalmente, onde seria testada a apetência do candidato para ser tutor, designadamente seria construído um cenário, onde o candidato desempenhava o papel de tutor e tinha que lidar com uma situação policial. Neste teste seria avaliado a forma como o tutor abordava a situação, qual a sua postura relativamente ao estagiário e qual a resolução que iria adotar.

Para a avaliação entrariam os resultados da entrevista (60%) e da situação de cenário hipotético (40%). No fim das avaliações, os candidatos seriam seriados e eram selecionados os melhores. Poderia ser criada uma bolsa de formadores, em caso de necessidade, que seria válida durante um ano.

O tutor poderia estaria adstrito ao comando policial, onde desempenhava a função de tutor e, fora desse período, realizava o seu serviço normal de polícia. Contudo, este profissional teria uma ligação funcional à EPP, podendo, a qualquer momento, ser utilizado para dar formação aos cursos ali ministrados, o que serviria também para manter-se atualizado.

Finalmente, deveríamos recompensar devidamente os tutores, uma vez que, para além do serviço normal de polícia, estariam responsáveis pelo novo agente, o qual teriam que avaliar, sendo esse uma tarefa bastante exigente. Deveriam, portanto, existir mecanismos compensatórios. Um suplemento

de tutoria durante o período de tutoria, influência na avaliação anual de desempenho, benefícios em futuros cursos de promoção e horas de descanso, surgem como alternativas para incentivar as pessoas a candidatarem-se para serem tutores. Quanto maior o número de candidatados, melhor seria a seleção porque, para que este programa seja eficaz, é necessário encontrar os melhores dos melhores.

10.5. Conclusões finais

É comumente aceite nos dias de hoje, que o principal fator de sucesso de uma organização resulta de uma política de RH adequada. A GRH deve apostar numa formação profissional de excelência, de forma a rentabilizar todos os seus recursos, dando-lhes as ferramentas necessárias para conduzir a níveis máximos de eficiência. A PSP, apesar de todas as particularidades, deve também gerir os seus RH de forma a primar por prestar um serviço público de excelência.

Cada pessoa deve sentir-se parte da solução e isso começa desde o primeiro dia de trabalho. A formação inicial é, talvez, a mais importante, porque é através da formação do CFA ministrado na EPP que o novo trabalhador adquire as competências base para o seu desempenho profissional.

O processo de integração ganha especial importância, porque é o primeiro passo na carreira de um polícia, o primeiro contacto com a esquadra, com as pessoas, com a realidade policial. Este momento de transição, entre a escola e a rua, deve ser acompanhado através de um processo devidamente estruturado, a fim de garantir que o agente interioriza os valores, a missão e os objetivos de um polícia, servindo também para debelar eventuais dificuldades iniciais e, em último recurso, para que cesse o seu vínculo com a organização, caso se chegue à conclusão que o trabalhador não reúne as condições necessárias para ser polícia. Esta transição, em ambiente controlado, e acompanhado por um tutor, é uma mais-valia, porque o polícia recém-formado terá sempre alguém a quem recorrer quando precisar e terá no tutor a imagem de um modelo a seguir, evitando situações em que um polícia, ao chegar a uma esquadra, é enquadrado por alguém desmotivado, sem vontade de ensinar e com pouco sentido de missão.

A EPP tem feito um esforço no sentido de acompanhar as tendências formativas, adotando o modelo de avaliação de competências e a introdução do estágio prático integrado no CFA. Estas medidas servem para preparar melhor o futuro agente para aquela que vai ser a sua função. Reconhecemos que a EPP, atualmente, não possui capacidades de desenvolver um programa de tutoria. Para ultrapassar estes obstáculos, a aposta seria na partilha de responsabilidades na formação entre a EPP e os comandos de polícia.

10.6. Recomendações

A presente investigação na área de RH deve ser encarada como uma colaboração e contributo para melhorar a GRH na PSP, bem como propor alternativas ao processo de formação inicial que melhorem a integração dos profissionais de polícia na instituição.

Assim, o presente trabalho deve ser visto e considerado como um rumo para a criação de um programa de tutoria integrado após a conclusão do CFA. Neste sentido, recomenda-se também que sejam revistas as políticas e práticas de formação PSP, em especial a coordenação da formação entre a EPP e os comandos policiais.

10.7. Limitações da investigação

Esta investigação poderia ter contemplado a exploração mais exaustiva de outros sistemas de formação em vigor em organizações policiais europeias ou mundiais. Porém, as regras ditadas pelo Regulamento de Elaboração e Apreciação da Dissertação, e a temporização delimitada para a realização do estudo, revelaram-se fatores condicionantes.

Estas condicionantes foram também determinantes para não se ter procedido à análise do impacto do programa FTO na eficácia do serviço policial, bem como o facto de não se ter estudado a satisfação dos agentes com o referido programa.

10.8. Investigações futuras

Esta Dissertação poderá servir como ponto de partida para encontrar novas práticas de GRH, designadamente na área da formação profissional.

Desde modo, sugerimos futuras investigações que abordem a integração profissional de recursos humanos em instituições que, à semelhança da PSP, recrutam em simultâneo um número elevado de pessoas.

Propomos, também, que sejam realizadas investigações sobre a formação profissional, através de estudos de caso sobre outras polícias a nível mundial, pois consideramos que a partilha de informações e de experiências é profícua para o progresso científico na área de RH e para o futuro das organizações.

Bibliografia

Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*, Vol. 3, (n.º4), 385-416. <http://dx.doi.org/10.1177/1534484304270820>

- Alves, R.J. F. (2011). *Formação inicial na administração pública portuguesa: proposta de modelo e breve análise comparativa [Em linha]*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ISCTE-IUL, 2011.
- Antunes, M. A. F. (2000). *Plano de Estudos do Curso de Formação a Oficial de Polícia: proposta de alteração - comentários & alterações*. Lisboa: Edição policopiada, Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Araújo, R. N. O.; Carioca, J. M. G.; Machado, D. Q. (2012). Estratégia de integração para novos funcionários: um estudo de caso em uma indústria de transformação. *Revista Brasileira de Administração Científica, Aquidabã*. Vol.3, (n.º1), 6-18. DOI: 10.6008/ESS2179-684X.2012.001.0001
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar Um Projecto de Investigação* (5ª Edição ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bergano, S. M. (2012). *Filosofias da educação de adultos*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Especialização em Psicologia da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N.Y: Doubleda.
- Bilhim, J. (2016). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos* (5ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Birzer, M. (1999). Police Training in the 21st Century. *FBI LAW ENFORCEMENT BULLETIN*, 68 (7), 16-19.
- Birzer, M., & Tannehill, R. (2001). A More Effective Training Approach for Contemporary Policing. *POLICE QUARTERLY*, Vol. 4, (No. 2), 233-252.
- Cabaço, J. J. S. (1997). A Formação de Polícia na União Europeia: Sistemas de Avaliação dos Alunos em cinco países europeus. *Polícia e Justiça*. II Série, (n.º 8), 93-15. Loures.
- Caetano, A. & Vala, J. (2002). *Gestão de Recursos Humanos - contextos, processos e técnicas*. Lisboa: RH Editora.
- Cardim, J. C. (2005). *Formação Profissional: Problemas e Políticas*. Lisboa: ISCSP – UTL.
- Cardim, J. C. (2012). *Gestão da Formação nas Organizações* (2ª Ed.). Lisboa: LIDEL.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Camara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2013). *Humanator XXI: recursos humanos e sucesso empresarial* (6.ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Certal, J. (2010). *Motivação no Trabalho. O Caso da Unidade especial de Polícia* (Dissertação de Mestrado em Ciências policiais e Segurança Interna). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Chandler, A. (1962). *Strategy and Structure: Chapters in history of the American industrial enterprise*. Cambridge Mass: MIT Press.

- Chappell, A. T. (2007) Police academy training: Comparing across curricula. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*. Vol 31 (no. 1): 36-56. <https://doi.org/10.1108/13639510810852567>
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoal: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. (13ª Ed). Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos*, (7ª edição compactada ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Chiavenato, I. (2006), *Administração de Recursos Humanos: Fundamentos Básicos* (6ª ed). São Paulo: Atlas.
- CIME (2001). *Terminologia de Formação Profissional, Alguns Conceitos Base III*. Direção Geral do Emprego e Formação Profissional, Lisboa. Disponível em: http://www.talentus.pt/documentos/documentos/Terminologia_de_Formacao_Profissional_CIME.pdf
- Cruz, J. V. P. (1998). *Formação Profissional em Portugal-Do Levantamento de Necessidades à Avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha R. C., Cardoso, C. C., Marques, C. A., & Gomes, J. F. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano* (2.ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Decreto-Lei n.º 86-A/2016 de 29 de dezembro. *Diário da República*. 1.ª Série, n.º 249, 5142 - (33) - 5142 - (40). Ministério das Finanças.
- Decreto-Lei n.º 275/2009 de 02 de outubro. *Diário da República*. 1.ª Série, n.º 192, 7139-7147. Ministério da Administração Interna.
- Decreto-Regulamentar n.º 26/2009 de 02 de outubro. *Diário da República*. 1.ª Série, n.º 192, 7147- 7152. Ministério da Administração Interna.
- Dias, H. V. (2012). *Metamorfoses da polícia: novos paradigmas de segurança e liberdade* (Centro de Investigação do ISCPsi). Coimbra: Edições Almedina.
- Donovan, J. J., & Radosevich, D. J. (1999). A meta-analytic review of the distribution of practice effect: Now you see it, now you don't. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 84, (n.º 5), 795-805.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354.
- Dunham, R., & Alpert, G. (2015). *Critical issues in policing: Contemporary readings* (7 th ed.). Long Grove: Waveland Press.
- Espírito Santo, P. (2010). *Introdução à metodologia das ciências sociais: génese, fundamentos e problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fernandes, T. (2001). *Recrutamento, Selecção e Formação no âmbito da. Investigação Criminal: para uma melhor actuação das BAC, BIC, SIC e EIJ*. Tese de. Licenciatura em Ciências Policiais, ISCPsi, Lisboa.
- Ferreira, F. (2000). *Marketing e Formação - O Ciclo de Formação* (1.ª Ed.), Lisboa.
- Figueiredo, H. (2005). *O sistema de mobilidade na Polícia de Segurança Pública* (Monografia de Licenciatura em Ciências Polícias e Segurança Interna). Lisboa:

- Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Fombrun, C., Tichy, N., & Devanna, M. A. (1984). *Strategic Human Resource Management*. Nova Iorque: John Wiley.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (5.^a ed.). (N. Salgueiro, Trad.) Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4.^a ed.). (C. L. Pires, Trad.). Oeiras: Celta.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e Formas de uso*. Estoril: Príncipe Editora, Lda
- Henry, P., & Moscovici S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. In: *Langages*. 3^o année, (n^o11). Socio-linguistique. 36-60.
- ILO (1978). *Labour Administration Convention*. (n.150). Disponível em: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312295:NO
- Jacobs, R L. (2003). *Structed On-The-Job Training*. San Francisco: Berrett-Kohler Publishers, Inc.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8^a Ed. Oxon: Routlege.
- Lei n.º 35/2014 de 20 de junho. *Diário da República*. 1.^a Série, n.º 117, 3220 – 3304. Assembleia da República.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- McCampbell M. S. (1987). *Field Training for Police Officers: The State of the Art*. National Institute of Justice.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista da educação*, Vol. 2 (n.º2). Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/3961>
- Monteiro, A., Silva, J., Ribeiro, M., Vicente, G., Santos, P., & Martins, L. (2014). *Estudo Sobre a Adequação da Formação Ministrada no 9.º CFA*. EPP.
- Monteiro, A., Silva, J., Ribeiro, M., Vicente, G., Santos, P., & Martins, L. (2015). *Estudo Sobre a Adequação da Formação Ministrada no 10.º CFA*. EPP.
- Moreira, M. (2011). *Recrutamento, selecção, formação e avaliação de desempenho na Polícia de Segurança Pública - repercussões na motivação, satisfação e desempenho* (Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos). Braga: Universidade do Minho.
- Moscovici, F. (2004). *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Oliveira, D. C. (2008). Análise de Conteúdo Temático Categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem*. 16 (n.º4), 569-576. UERJ, Rio de

- Janeiro. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>
- Pereira, I. M. F., & Brito, M. A. F. (1998). A Formação no Local de Trabalho. In Cardim, J. Q. & Miranda, R. M. (Coords.). *Práticas de Formação Profissional*. (pp. 147-182). Lisboa: ISCSP.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel.
- Pope, A. (2013). *A Study of Field Training Programs in the Ohio Valley Region*. (Master's Thesis). Bowling Green State University.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, F. (2015). *A mobilidade interna na PSP: as implicações no desempenho dos agentes de polícia* (Dissertação de Mestrado em Ciências policiais e Segurança Interna). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Ribeiro, H., Magalhães R., & Caruso, A. (1973). *Administração Pessoal na Prática*. Rio de Janeiro: Forum Editora LTDA.
- Rocha, J. A. O. (2010). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rodrigues, M., & Ferrão L. F. (2012) *Formação Pedagógica de Formadores*. 10^a Edição. Lisboa: LIDEL.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961) *On Becoming a Person*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Sarmiento, M. (2013). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Sousa, M. J., Duarte T., Sanches P. G., & Gomes, J. (2012). *Gestão de Recursos humanos. Métodos e Práticas*. (10.^a ed.). Lisboa: Lidel.
- Sousa, V. L. (2009). A formação da polícia – o desejado equilíbrio entre o que se ensina e o que é necessário saber. *Estudos Comemorativos dos 25 anos do ISCPSI em Homenagem ao Superintendente - Chefe Afonso de Almeida, Almedina, 2009*.
- Sousa, V. L. (2012). A integração de Recursos Humanos na PSP: o processo de socialização. *Revista Politeia*, Ano III, Número especial.
- Sousa, V. L., Bebiano, A., Ribeiro, M., Vicente, G., Santos, P., & Martins, L. (2012). *Estudo Sobre a Adequação da Formação Ministrada no CFA*. EPP.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. (2002). *People Resourcing* (2nd Ed.). London: CIPD.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- United States Office of Personnel Management (s.d.). <https://www.opm.gov/policy-data-oversight/assessment-and-selection/competencies/>
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1991). Toward a Theory of Organizational Socialization. In: Staw, B. (ed.), *Research in organizational behavior*, 209-264). Greenwich, CT: JAI.
- Walker, J. (2005). Law enforcement field training models: Is it time for a change? *Campus Law Enforcement Journal*, 35 (no. 5), 23-30.
- Wanous, J. P. (1980). *Organizational entry: Recruitment, selection and socialization of newcomers*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.