

**Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna**



**Ana Raquel Pereira Monteiro**  
Aspirante a Oficial de Polícia

**Dissertação de Mestrado Integrado em Ciências Policiais**  
XXXV Curso de Formação de Oficiais de Polícia

**A CONSTRUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR POLICIAL**  
**O NASCIMENTO DO CTESP DE CHEFES**

Orientadores:

SUPERINTENDENTE, DOUTOR JOSÉ JOAQUIM ANTUNES FERNANDES  
INTENDENTE, MESTRE ELISA AMÉLIA GRANJA GONÇALVES PINHEIRO BORGES

Lisboa, 15 de maio de 2023



**Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna**



**Ana Raquel Pereira Monteiro**

Aspirante a Oficial de Polícia

**Dissertação de Mestrado Integrado em Ciências Policiais**

XXXV Curso de Formação de Oficiais de Polícia

## **A CONSTRUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR POLICIAL**

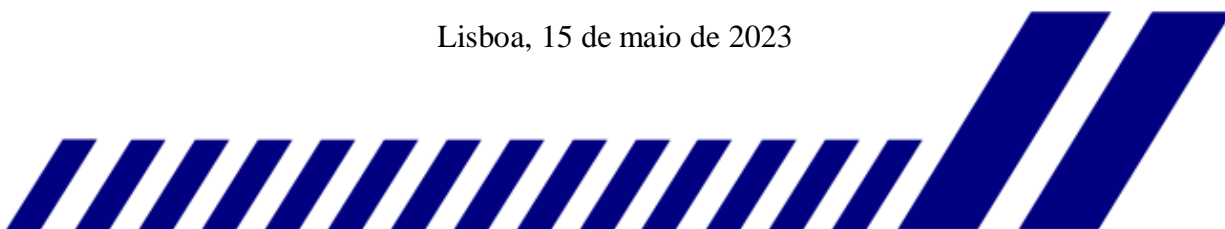
**O NASCIMENTO DO CTESP DE CHEFES**

Orientadores:

SUPERINTENDENTE, DOUTOR JOSÉ JOAQUIM ANTUNES FERNANDES

INTENDENTE, MESTRE ELISA AMÉLIA GRANJA GONÇALVES PINHEIRO BORGES

Lisboa, 15 de maio de 2023





<b>Estabelecimento de Ensino:</b>	Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna
<b>Curso:</b>	XXXV CFOP
<b>Orientadores:</b>	Superintendente Doutor José Joaquim Antunes Fernandes Intendente Mestre Elisa Amélia Granja Gonçalves Pinheiro Borges
<b>Título:</b>	A construção do ensino superior policial: O nascimento do CTeSP de Chefes
<b>Autor:</b>	Ana Raquel Pereira Monteiro
<b>Local de Edição:</b>	Lisboa
<b>Data de Edição:</b>	maio de 2023

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências Policiais, elaborada sob a orientação científica do Superintendente Doutor José Joaquim Antunes Fernandes e da Intendente Mestre Elisa Amélia Granja Gonçalves Pinheiro Borges

## **Dedicatória**

*Aos meus pais e irmão*

*A ti, Santiago*

## Agradecimentos

Antes de mais, gostaria de começar por reconhecer e agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo destes últimos cinco anos. Foi graças ao vosso apoio e encorajamento que consegui manter-me resiliente diante de todos os desafios com os quais fui confrontada ao longo deste percurso, que ao mesmo tempo parece tão longo e tão curto.

Ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão. “Heróis” parece ser uma palavra incapaz de conter tudo o que vocês são para mim. Sem o vosso apoio nada disto teria sido possível e cada passo que dou é graças a cada um de vós. Sei que foram cinco anos duros, de sacrifício e que vivenciamos cada dor comigo. Vocês são o amor da minha vida e vou levar-vos no meu coração para sempre. Obrigada por tudo.

À minha família. A minha jornada não teria sido a mesma sem vocês. Se sou quem sou hoje é também graças a vocês que cuidaram de mim e me amaram incondicionalmente. Espero nunca vos desiludir.

À minha prima Xandra, por todos os conselhos e pela companhia nas intermináveis viagens de comboio.

À Carolina e à Beatriz que continuam comigo desde pequeninas. Não importa a direção que a vida tome, sei que vocês estarão lá em todos os momentos, e tem sido uma honra crescer junto convosco.

Ao Renato e ao Diogo que tiveram a paciência de me ouvir sempre que precisei.

A todas as pessoas com quem me cruzei na EB 2,3/S de Baião – professores, funcionários, amigos e colegas. Foram parte fundamental da minha vida.

À Bea, à Pinky e à Ligi. Vocês são as pessoas mais doces que já conheci na minha vida. Mesmo à distância foram um ombro amigo e uma presença segura e compreensiva.

À Mariana e à Solange. Não existem linhas o suficiente para vos agradecer pelos últimos cinco anos. Estou cá hoje também graças a vocês e espero que continuemos cá até velhinhas. Estava destinado encontrarmo-nos naquela fatídica sexta-feira no 405. Desde então, foram o meu porto seguro e um dos maiores apoios que tive, espero conseguir retribuir tudo um dia.

Ao “Wanted”. Obrigada por serem a minha família escolhida e tornarem tudo um pouco mais tolerável.

Às “Copines” pelos momentos de riso, pela cumplicidade e pelo convívio.

Ao XXXV CFOP. Agradecida pela partilha de experiências e pelos ensinamentos, tanto a nível pessoal como profissional.

A todos os polícias e aos profissionais com funções não policiais do ISCPSI pelas condições de formação que nos proporcionaram e pelos exemplos que foram estabelecendo ao longo deste percurso. Também por todo o apoio que foram dando, direta ou indiretamente. Em especial ao Comissário Rui Marta por se ter mostrado um tutor sempre próximo e amigo.

Aos 14, 21 e 36. Somos a melhor família que este ISCPSI já viu e vocês provam isso a cada dia. Aos mais antigos desta família agradeço o vosso cuidado e presença. Aos mais recentes: muita sorte, o mundo é vosso! Um abraço especial à minha trisavó Ana Vanessa, ao meu bisavô Nuno Mendonça e ao meu pai Daniel Teixeira.

À esquadra de Matosinhos, em especial à Comissário Ana Carvalho, à Subcomissário Cláudia Amorim, ao Chefe Teixeira, ao Agente Principal “Xico” Manso, ao Agente Principal Paulo Carvalho, ao Agente Principal Jesus, ao Agente Principal Magalhães, ao Agente Principal Rui Carvalho e ao Agente Principal Faria. Fui a aspirante mais bem cuidada do mundo num dos momentos mais árduos da minha vida. Nunca irei esquecer disso. Ser vossa colega de profissão é um dos maiores orgulhos que tenho.

À 3ª esquadra – Bairro Alto, em especial à Subcomissário Carolina Brito, ao Chefe Paulo Santos, ao Chefe João das Neves, ao Agente Principal Lopes da Silva e ao Agente Principal Luís. Aprendi tanto nestes últimos meses graças a vocês e não poderia deixar de agradecer a paciência, a camaradagem e o carinho. Cada dia de estágio foi valioso. Sou eternamente grata por ter tido a oportunidade de conhecer profissionais como vocês.

A todos os polícias da Divisão Policial de Matosinhos e da 1ª Divisão do COMETLIS por terem partilhado um bocado da vossa vivência comigo e se terem mostrado sempre disponíveis para me ajudar e apoiar.

Ao Superintendente José Fernandes, à Intendente Elisa Borges, à Subcomissário Joana Luís e à Subcomissário Ana Araújo. Foram garantidamente os grandes pilares deste trabalho e sem a vossa colaboração eu não teria conseguido. O meu mais sincero obrigada.

Também expresseu meu agradecimento ao Intendente Nuno Poiães pelo apoio fornecido durante a definição do tema desta dissertação.

Aos polícias que se mostraram disponíveis para colaborar de alguma forma no presente trabalho académico. Foi por mérito vosso que foi possível realizar este estudo.

"São forças que parecem ruins, mas na verdade estão a ensinar-nos como realizar a nossa Lenda Pessoal. Estão a preparar o nosso espírito e a nossa vontade, porque existe uma grande verdade neste planeta: seja quem for ou o que faça, quando se quer com vontade alguma coisa, é porque esse desejo nasceu na alma do Universo. É a sua missão na Terra."

- Paulo Coelho

## Resumo

Para que qualquer organização tenha sucesso na sua missão, é fundamental que a mesma se empenhe em potenciar as competências e aptidões intelectuais dos seus trabalhadores. Diferente não seria na Polícia de Segurança Pública, onde cada vez mais urge a necessidade de se estabelecerem meios de capacitação adequados à missão policial. Com o surgimento do Ensino Politécnico Policial cria-se uma janela de oportunidade para se investir efetivamente na formação dos Chefes de Polícia. Assim sendo, procurou-se no presente trabalho entender como deveria ser construído este novo curso, onde tentamos estabelecer uma base para o planeamento do modelo e do plano curricular, através da elaboração de um perfil de competências da função, de um levantamento das necessidades formativas para a carreira de Chefes e de uma avaliação do já existente Curso de Formação de Chefes para estabelecer um item de comparação. Para a concretização destes objetivos optamos por uma abordagem plurimetodológica, onde foram realizadas entrevistas a formadores e polícias com ligações à atual formação de Chefes e foi aplicado um questionário aos Chefes que concluíram os dois últimos cursos. Conclui-se que deverá ser seguido um modelo de aprendizagem adaptado a adultos no novo curso e que se deverá proceder a uma melhor gestão em termos de carga letiva em determinadas disciplinas, sobretudo ligadas à área do Direito e investir-se mais na vertente prática da formação, especialmente na abrangência das valências pelas quais os formandos passam durante o estágio.

**Palavras-Chave:** Chefe de Polícia; CTeSP; Formação; Polícia de Segurança Pública;

## **Abstract**

For any organization to be successful in its mission, it is essential that it strives to enhance the intellectual skills and abilities of its workers. It wouldn't be different in the Public Security Police, where the need to establish means of training adequate to the police mission is more and more urgent. With the emergence of Polytechnic Police Education, a new window of opportunity is created to invest effectively in the training of Chiefs of Police. Therefore, this work sought to understand how this new course should be built, where we tried to establish a basis for planning the model and the curriculum plan, through the elaboration of a profile of job competencies, a survey of training needs for the career of Chiefs and an evaluation of the already existing the Chiefs Training Course to establish a point of comparison. To achieve these objectives, we opted for a multi-methodological approach, where interviews were conducted with trainers and police officers with links to the current training of Chiefs and a questionnaire was applied to Chiefs who completed the last two courses. It is concluded that a learning model adapted to adults should be followed in the new course and that there should be better management in terms of the teaching load in certain subjects, mainly linked to the area of Law, and that more investment should be made in the practical aspect of training, especially in the range of valences that trainees go through during the internship.

**Keywords:** Chief Of Police; CTeSP; Formation; Public Security Police;

## Lista de Siglas e Abreviaturas

<b>CFA</b>	Curso de Formação de Agentes
<b>CFC</b>	Curso de Formação de Chefes
<b>CFOP</b>	Curso de Formação de Oficiais de Polícia
<b>CFS</b>	Curso de Formação de Sargentos
<b>CP</b>	Código Penal
<b>CPA</b>	Código do Procedimento Administrativo
<b>CPP</b>	Código de Processo Penal
<b>CTeSP</b>	Curso Técnico e Superior Profissional
<b>DL</b>	Decreto-Lei
<b>DNPSP</b>	Direção Nacional da Polícia de Segurança Pública
<b>DTSP</b>	Diploma de Técnico Superior Profissional
<b>e.g.</b>	<i>exempli grata</i> (por exemplo)
<b>EIR</b>	Equipa de Intervenção Rápida
<b>EPP</b>	Escola Prática de Polícia
<b>FA</b>	Forças Armadas
<b>GNR</b>	Guarda Nacional Republicana
<b>GRH</b>	Gestão de Recursos Humanos
<b>IC</b>	Investigação Criminal
<b>ISCPSI</b>	Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna
<b>MIPP</b>	Modelo Integrado de Policiamento de Proximidade
<b>MIR</b>	Módulo de Intervenção Rápida
<b>NEP</b>	Norma de Execução Permanente
<b>NPE</b>	Número de Processo Externo
<b>PBD</b>	Pesquisa Baseada em Design
<b>PSP</b>	Polícia de Segurança Pública
<b>RH</b>	Recursos Humanos
<b>RJESPP</b>	Regime Jurídico do Ensino Superior Público Policial
<b>RJGDES</b>	Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior
<b>SEI</b>	Sistema Estratégico de Informações
<b>TIP</b>	Técnicas de Intervenção Policial
<b>u.r.</b>	unidade de registo

## Índice

<b>Dedicatória</b> .....	<b>II</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>III</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>VI</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>VII</b>
<b>Lista de Siglas e Abreviaturas</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Índice de Tabelas</b> .....	<b>XI</b>
<b>Índice de Gráficos</b> .....	<b>XII</b>
<b>Índice de Anexos</b> .....	<b>XIII</b>
<b>Índice de Apêndices</b> .....	<b>XIV</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Enquadramento Teórico</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Formação</b> .....	<b>4</b>
1.1 As organizações e a gestão dos recursos humanos .....	4
1.2 Aprendizagem, treino e formação .....	7
1.3 O Atual CFC .....	9
1.4 Cursos análogos: A formação de Sargentos .....	10
<b>2. Perfil do Chefe de Polícia do séc. XXI</b> .....	<b>11</b>
2.1 Principais preocupações securitárias e policiais do séc. XXI .....	12
2.2 Chefias intermédias e/ou Supervisores de primeira linha .....	15
2.3 Perfil de Competências dos Chefes na PSP.....	18
<b>3. O Curso Técnico e Superior Profissional de Chefes</b> .....	<b>21</b>
3.1 Formação .....	22
3.2 Modelos de aprendizagem .....	25
3.3 Objetivos de aprendizagem.....	26
<b>4. Problema de Investigação</b> .....	<b>27</b>
<b>Capítulo II – Metodologia</b> .....	<b>29</b>
<b>1. Enquadramento</b> .....	<b>29</b>

<b>2. Participantes .....</b>	<b>29</b>
<b>3. Corpus.....</b>	<b>30</b>
<b>4. Instrumentos de recolha de dados .....</b>	<b>30</b>
4.1 Entrevistas .....	30
4.2 Questionários .....	31
<b>5. Instrumentos de análise de dados .....</b>	<b>32</b>
<b>6. Procedimentos.....</b>	<b>34</b>
<b><i>Capítulo III – Apresentação e análise de resultados .....</i></b>	<b><i>35</i></b>
<b>1. Resultados das Entrevistas.....</b>	<b>35</b>
<b>2. Resultados dos Questionários.....</b>	<b>44</b>
2.1 Caracterização da amostra .....	44
2.2. Adequação da formação.....	45
2.3. Satisfação com a formação .....	50
2.4. Sugestões para melhoria da formação .....	51
<b><i>Conclusão .....</i></b>	<b><i>54</i></b>
<b><i>Referências.....</i></b>	<b><i>61</i></b>
<b><i>Anexos.....</i></b>	<b><i>67</i></b>
<b><i>Apêndices .....</i></b>	<b><i>70</i></b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Diferenças entre Educação e Treino (Adaptado de Jaschke et al., 2007).....	8
Tabela 2 - Plano de Estudos do CFC (Despacho 28/GDN/2022).....	10
Tabela 3 - Conteúdo Funcional da carreira de Chefe Coordenador (adaptado do Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro).....	18
Tabela 4 – Conteúdo Funcional da carreira de Chefe Principal (adaptado do Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro).....	19
Tabela 5 – Conteúdo Funcional da carreira de Chefe (adaptado do Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro) .....	19
Tabela 6 - Caracterização da Amostra do Questionário .....	44

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição Percentual das Categoria Obtidas .....	35
Gráfico 2 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria A.....	90
Gráfico 3 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria B .....	90
Gráfico 4 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria C .....	90
Gráfico 5 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria D.....	91
Gráfico 6 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria E .....	91
Gráfico 7 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria F.....	91
Gráfico 8 - Análise Descritiva da Afirmação 1 .....	97
Gráfico 9 - Análise Descritiva da Afirmação 2 .....	97
Gráfico 10 - Análise Descritiva da Afirmação 3 .....	98
Gráfico 11 - Análise Descritiva da Afirmação 4 .....	98
Gráfico 12 - Análise Descritiva da Afirmação 5 .....	99
Gráfico 13 - Análise Descritiva da Afirmação 6 .....	99
Gráfico 14 - Análise Descritiva da Afirmação 7 .....	100
Gráfico 15 - Análise Descritiva da Afirmação 8 .....	100
Gráfico 16 - Análise Descritiva da Afirmação 9 .....	101
Gráfico 17 - Análise Descritiva da Afirmação 10 .....	101
Gráfico 18 - Análise Descritiva da Afirmação 11 .....	102
Gráfico 19 - Análise Descritiva da Afirmação 12 .....	102
Gráfico 20 - Análise Descritiva da Afirmação 13 .....	103
Gráfico 21 - Análise Descritiva da Afirmação 14 .....	103
Gráfico 22 - Análise Descritiva da Afirmação 15 .....	104
Gráfico 23 - Análise Descritiva da Afirmação 16 .....	104
Gráfico 24 - Análise Descritiva da Questão Relativa à Qualidade Geral do Curso .....	105
Gráfico 25 - Análise Descritiva da Questão Relativa à Componente Prática do Curso ....	105
Gráfico 26 - Análise Descritiva da Questão Relativa à Componente Teórica do Curso ...	106

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1- Despacho de Autorização para realização de Entrevistas .....</b>	<b>68</b>
<b>Anexo 2 - Despacho de Autorização para aplicação de Questionário .....</b>	<b>69</b>

## Índice de Apêndices

<b>Apêndice 1 - Pedido de autorização para realização de Entrevistas .....</b>	<b>71</b>
<b>Apêndice 2 - Declaração de Consentimento Informado .....</b>	<b>72</b>
<b>Apêndice 3 - Guião de Entrevista .....</b>	<b>73</b>
<b>Apêndice 4 - Quadro Categorical.....</b>	<b>74</b>
<b>Apêndice 5 - Tabela de apresentação de categoria, subcategorias e indicadores .....</b>	<b>82</b>
<b>Apêndice 6 - Contagem de Indicadores.....</b>	<b>89</b>
<b>Apêndice 7 - Distribuição Percentual Por Categoria.....</b>	<b>90</b>
<b>Apêndice 8 - Pedido de autorização para a realização de Questionários.....</b>	<b>92</b>
<b>Apêndice 9 - Modelo do Questionário .....</b>	<b>93</b>
<b>Apêndice 10 - Análise descritiva das Questões Relativas à Adequação da Formação.....</b>	<b>97</b>
<b>Apêndice 11 - Análise Descritiva das Questões Relativas à Satisfação do Curso .....</b>	<b>105</b>
<b>Apêndice 12 - Sugestões Dadas Relativamente à Formação de Chefes .....</b>	<b>107</b>

## Introdução

É nas pequenas inquietações da vida que surgem aquelas que se podem apresentar como as grandes questões que levam um investigador a procurar por respostas, principalmente no momento da escolha da temática a abordar numa dissertação de mestrado, trabalho final de um curso onde várias foram as situações que suscitaram a curiosidade do aluno enquanto investigador.

Diferente não seria numa área de investigação tão vasta como as Ciências Policiais, onde existe a combinação de diversos métodos e outras disciplinas conexas usadas para estudar cientificamente a polícia como instituição e o policiamento como um processo (Jaschke et al., 2007; Poiares, 2021). É aqui que podemos ver a polícia ser explorada nas suas mais variadas vertentes, através de “(...) numa perspetiva integral, holística e que invoca as informações policiais, a investigação criminal, a ordem pública e o policiamento de proximidade, entre outras dimensões” (Poiares, 2021, p. 2-3). Assim sendo, podemos dizer que as Ciências Policiais acabam por procurar entender determinados factos da existência policial e obter conhecimento sobre aquela que é a realidade do policiamento, usando-o para generalizar e antecipar cenários (Jaschke et al., 2007).

É neste sentido que passamos observar a Polícia de Segurança Pública (PSP) numa perspetiva organizacional. As organizações, conforme aponta Meneses (2016), podem ser vistas como um grupo de duas ou mais pessoas que, para alcançarem objetivos partilhados, operam de maneira coordenada, envolvendo o seu serviço a produção e/ou oferta de bens ou serviços. Na lógica deste autor, as pessoas acabam por necessitar de se associar para que se verifiquem as competências que são precisas para alcançar objetivos segundo parâmetros de eficiência e eficácia – é neste ponto que verificamos a conversão de recursos escassos em resultados.

Segundo de Boer (2012), é necessária a construção e partilha de conhecimento por parte das organizações policiais para que estas possam manter os níveis de profissionalismo, contribuindo esta partilha para a melhoria de práticas das organizações policiais, pondo à disposição das mesmas informação exata e análises de tendências e dos desenvolvimentos da lei, sociedade e tecnologia. Aqui as pessoas passam a desempenhar um papel quase central, sendo que se podem assumir como o recurso organizacional de maior importância, detendo estas o conhecimento e competências (Meneses, 2016).

Com as novas pressões e problemas que passam a surgir no século XXI – como as alterações governamentais, as alterações legais, a rápida globalização, a expansão do mercado de segurança privada, entre outras alterações – verifica-se no seio policial uma necessidade de adaptação a estas novas circunstâncias, apostando-se na educação superior policial e em profissionais de polícia academicamente formados e com habilidades, competências e conhecimento adequados (Bilhim, 2002; de Boer, 2012).

Na PSP, está ao encargo do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (ISCPSI) e da Escola Prática de Polícia (EPP) tanto o ministrar da formação inicial de Oficiais, Chefes e Agentes como também o fornecer da formação contínua aos restantes elementos onde “através das suas políticas de formação, difunde procedimentos e estratégias que visam dotar os seus elementos de mais conhecimentos e competências para a boa execução das suas funções” (Chanfana et al., 2011, p.3).

É enquadrado neste fundamento que surge o Decreto-Lei n.º 13/2022 de 12 de janeiro que aprova o Regime Jurídico do Ensino Superior Público Policial (RJESPP) e que encontramos a previsão do ensino politécnico policial, remetendo-se este à formação e especialização necessária para o ingresso na carreira de Chefes e outras necessidades formativas. Com este novo desenvolvimento legal no quadro do ensino superior policial, pretendemos tentar perceber, com base no atual Curso de Formação de Chefes (CFC) e face às novas exigências, tanto a nível da gestão de recursos humanos como a nível das problemáticas que o policiamento atual enfrenta, como idealmente deveria ser formulado este futuro curso direcionado para a carreira de Chefes.

Quando atualmente se olha para aquela que é a carreira de Chefes na PSP esta é perspetivada como uma carreira com poucas possibilidades de progressão e onde os Chefes são vistos muitas vezes como meros Agentes, diferenciando-se apenas pelo facto de possuírem mais experiência (Durão, 2010).

Consoante o exposto no Decreto Regulamentar n.º 26/2009, atualmente a EPP é o estabelecimento de ensino policial que tem a seu cargo o ministrar dos cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento e atualização de Chefes, onde após a conclusão bem-sucedida do CFC os candidatos ingressam na carreira de Chefe de Polícia, na categoria de Chefe (Portaria 318/2016, de 15 de Dezembro).

É assim que começamos a nossa linha de investigação, tendo presente que a formação profissional tem assumido progressivamente mais importância na área da gestão de recursos humanos, servindo como ferramenta de aumento de competitividade das organizações e como facilitadora de mudanças organizacionais (Almeida & Alves, 2011). Neste ponto, a

formação passa a possuir uma dupla vertente de resposta às necessidades das organizações e das pessoas – por um lado produz uma satisfação profissional e, por outro, eleva padrões de performance (Perertii, 1997; cited in Ceitil, 2007).

Com o aumento da performance por parte dos profissionais sem que se verifiquem aumentos correspondentes, por exemplo, na contratação de capital humano, é presumível que os custos sejam reduzidos enquanto os lucros aumentam, aumentando assim os recursos financeiros (Kim & Ployhart, 2014). Este conceito vai ao encontro daquilo que Hatch e Dyer (2004) exploram relativamente à ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento tácito por parte do capital humano e a vantagem competitiva que a organização passa a ter graças ao capital humano especializado.

Quando procuramos perceber quais habilidades académicas se apresentam necessárias para o policiamento numa sociedade atual e multiétnica, é comum encontrarmos a referência a áreas como a comunicação, a capacidade de cooperação, *networking* na comunidade e maneiras estratégicas de pensar e operacionalizar. Talvez seja por isso que a profissão de polícia se tem desenvolvido cada vez mais em termos de estudos e pesquisas, tornando-se mais complexa e exigente em termos de preparação (Jaschke et al., 2007).

Ao desenhar aquela que se apresentará como a estratégia de formação da organização, tem de se ter presente a realidade organizacional específica, reforçando-se os vetores de desenvolvimento futuro que são eleitos nas orientações estratégicas da organização (Ceitil, 2007). No caso da PSP temos, no imediato, a estratégia definida para 2023 – 2025 que contém um eixo direcionado para a formação e respetivos objetivos relativamente ao modelo de formação.

Conforme Haberfeld (2016), um dos grandes aspetos positivos de se investir na parte formativa e educativa na polícia é que esta confere “sabedoria” ao efetivo, inculcando nestes a importância de agir de acordo com os factos, incorporando as normas e valores da organização, contribuindo assim para uma capacitação eficaz do mesmo.

A pertinência deste tema remete especialmente ao que Poiares (2021) defendeu sobre o facto de que não devemos temer ter uma polícia cada vez mais qualificada, mais responsável, lúcida e com capacidade de discernimento no momento de dar resposta a problemas securitários que se têm apresentado cada vez mais complexos, mesmo que isso signifique uma polícia com maior sentido crítico.

## **Capítulo 1 – Enquadramento Teórico**

### ***1. Formação***

Um dos objetivos da GRH é exatamente maximizar o potencial tanto do trabalhador como o da organização através de uma cultura baseada na responsabilidade, aprendizagem, inovação e flexibilidade (Walsh & Vito, 2018).

Segundo Jaschke et al. (2007), devido ao facto de o mundo estar constantemente em mudança, é possível observar que surgem novas exigências relativamente aos métodos científicos, pesquisas e ciências policiais. Isto também está intrinsecamente ligado ao facto de que a sociedade se encontra mais sensível aos atos da polícia e aos direitos humanos. “Vender” segurança pública é uma complexa tarefa onde existem constantes mudanças em termos de legislação, políticas e procedimentos (Walsh & Vito, 2018).

Para responder a esta circunstância a formação assume um papel importante para orientar os polícias nas suas ações. É atribuído inúmeras vezes ao polícia a responsabilidade de se munir de habilidades comunicativas e de compreensão das relações e dos conflitos sociais (Jaschke et al., 2007).

#### **1.1 As organizações e a gestão dos recursos humanos**

As rápidas mudanças no ambiente económico, associadas a fenómenos de globalização e desregulação do mercado tornaram-se uma realidade para as organizações e, para sobreviverem, estas necessitam de melhorar a sua performance através da redução de custos, inovação do produto que têm para oferecer e dos processos a que recorrem, melhorando a qualidade, a produtividade e a velocidade de produção (Becker & Gerhart, 1996).

Deste modo, a Gestão de Recursos Humanos (GRH) evoluiu de uma função administrativa que mantinha o seu foco apenas nas necessidades da organização, para uma que passou a assumir tanto as necessidades dos trabalhadores como as da direção estratégica (Walsh & Vito, 2018).

A GRH pode ser definida através da função existente nas organizações que tem como objetivo maximizar o desempenho dos funcionários para que sejam alcançados os objetivos estratégicos estabelecidos pelos empregadores (Rihan, 1998). A abordagem atribuída à GRH acaba por ser assim uma abordagem propositada, integrada e pertinente para o trabalho, para o crescimento e para o bem-estar dos indivíduos que pertencem à organização (Armstrong, 2006).

A designação de GRH tem sido cada vez mais utilizada nas organizações portuguesas, e não sob a forma de uma reformulação ou rotulagem de práticas já existentes. Esta adoção tem se traduzido em implicações reais nos processos de gestão da organização, como mais influência no topo, um melhor alinhamento da política de recursos humanos (RH) com a da empresa e uma integração estratégica mais forte (Cabral-Cardoso, 2004).

O resultado de uma GRH eficaz expressa-se principalmente através da capacidade de atrair e reter funcionários qualificados e da motivação dos mesmos para o desempenho das suas funções, sendo que os benefícios de manter os funcionários motivados podem ser numerosos – desde maior lucro, baixa rotatividade de funcionários, alta qualidade do serviço produzido, custos de produção mais baixos e a aceitação e implementação mais rápida de novas estratégias (Schuler & MacMillan, 1984). A capacidade de uma empresa competir a nível global está dependente de ter as pessoas certas, com sistemas de aprendizagem corretos e melhores métricas e incentivos para medir e compensar a eficácia individual e empresarial (Brockbank, 1999).

Assim, as organizações conseguem desenvolver uma visão baseada nestes recursos, sendo possível desenvolver uma vantagem competitiva sustentável (Becker & Gerhart, 1996). Um dos objetivos mais importantes da GRH é estabelecer uma forte ligação com a estratégia adotada pela organização (Brockbank, 1999).

A nível macro, é da competência do RH supervisionar a liderança e a cultura organizacional e garantir a conformidade com as leis em vigor (Rihan, 1998). Práticas eficazes de GRH estão associadas a níveis mais altos de comprometimento organizacional (Agarwala, 2003; cited in Cabral-Cardoso, 2004).

As secções responsáveis pelo RH estão encarregues de um leque de atividades, entre elas o recrutamento, o treino e desenvolvimento, a avaliação de desempenho e as recompensas (Rihan, 1998). A GRH concentra-se nos diversos planos de gestão e contratação de indivíduos no interior da organização, preocupando-se com uma abordagem estratégica de gestão do conhecimento e de responsabilidade social corporativa (Armstrong, 2006).

Logo, fazem parte dos objetivos da GRH o apoio à organização na prossecução dos seus objetivos, a contribuição para o desenvolvimento de uma cultura de alto rendimento, garantir o talento e qualificação do RH da organização, estabelecer uma relação laboral positiva dentro das hierarquias e incentivar uma abordagem ética na gestão de pessoas (Armstrong, 2006).

As organizações recorrem a procedimentos de GRH para melhorar as competências dos funcionários, sendo que um dos métodos que poderá ser utilizado é o aumento da capacidade da equipa atual, oferecendo possibilidades de treino e formação de competências já após a contratação (Delaney & Huselid, 1996).

Uma força policial caracteriza-se por ser uma organização de cariz governamental que tem como responsabilidade manter a segurança e a ordem pública. Embora seja apenas uma parte do sistema de justiça criminal, a polícia é essencial porque sem ela tribunais e prisões seriam insuficientes ou incapazes de fazer seu trabalho (Chinwokwu, 2017).

O desenvolvimento da carreira, especialmente quando inserida numa instituição policial, está dependente de uma GRH estratégica, moderna e profissional, orientada para a prossecução dos objetivos da polícia e dos seus trabalhadores (Ristović, 2018). O setor policial, no entanto, reveste-se de elevada complexidade devido à fragmentação e dispersão das entidades (Gonçalves & Neves, 2013).

A polícia enfrenta atualmente um ambiente desafiante, sendo confrontada com diversas mudanças que englobam uma diversidade de trabalho, tecnologia, desenvolvimentos legislativos e expectativas da comunidade (Walsh & Vito, 2018).

Os recursos humanos na polícia são considerados o seu recurso mais importante e o seu potencial como um elemento sem qualquer outra alternativa, sendo esta a chave para um trabalho mais eficaz e eficiente na polícia e por isso a importância do desenvolvimento da carreira e respetiva progressão dos polícias tem ganho cada vez mais atenção (Ristović, 2018).

Assim, este setor deve investir em programas inovadores e promover atividades de apoio e ajuda aos indivíduos para que estes possam gerir as suas carreiras profissionais, alcançando os seus interesses e objetivos enquanto atingem os objetivos da organização policial. São necessárias, portanto, determinações estratégicas e definições legais para orientar este trabalho que é feito com pessoas, principalmente quanto à gestão das suas carreiras (Ristović, 2018).

É a direção estratégica que dá o enquadramento e molda as atividades específicas dos RH, como o recrutamento, formação, desenvolvimento e disciplina (Walsh & Vito, 2018). A seletividade na contratação, treino e a atribuição de incentivos enquadram-se nas técnicas progressivas que são favoravelmente correlacionadas com as avaliações subjetivas de desempenho organizacional (Delaney & Huselid, 1996).

A GRH apresenta-se assim como uma função organizacional estratégica e com o poder de desencadear mudanças de base, o que criará uma política na área dos RH e do seu

respetivo planeamento, desenvolvimento, formação, segurança dos funcionários, desempenho, etc., criando condições para o desenvolvimento das competências, dedicação, responsabilidade e motivação na polícia (Ristović, 2018).

## **1.2 Aprendizagem, treino e formação**

Uma das grandes áreas da GRH acaba por ser, invariavelmente, a formação e treino das pessoas que estão inseridas numa dada organização. Isto porque a educação que o trabalhador tem de base, juntamente com a formação geral e específica administrada pela organização trazem um acréscimo da capacidade produtiva, de inovação e de adaptação à mudança (Bilhim, 2002). Ceitil (2007) acrescenta mesmo que “a formação é um instrumento indispensável para atingir os objetivos de qualquer estratégia organizacional nas empresas modernas” (p.327).

Assim, a efetividade de qualquer departamento está sobretudo dependente das habilidades e capacidades intelectuais dos seus trabalhadores, atribuindo especial importância à formação dos mesmos, sendo que o seu desenvolvimento se tornou numa importante gestão contínua de funções (Walsh & Vito, 2018).

O Glossário da CEPOL (2005) define a educação como um processo e atividade que tem como objetivo o desenvolver das capacidades de um indivíduo, cultivando conhecimentos, habilidades, valores e compreensão que não estão associados a só um campo de tarefas, mas sim a uma panóplia de problemas a serem definidos, analisados e resolvidos (cited in Jaschke et al., 2007). Portanto é a educação que fornece as bases teóricas e concetuais necessárias para estimular habilidades analíticas e críticas.

A educação é por isso um investimento visto que a retenção de conhecimentos favorece o aumento da capacidade produtiva do trabalhador, potencializando os seus rendimentos ao longo da vida (Bilhim, 2002).

Por outro lado, o treino é apontado como o processo pelo qual são adquiridos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a atividades específicas, constituindo-se como um esforço organizado e sistemático com esse mesmo objetivo, para que seja alcançado um desempenho eficaz numa atividade ou num conjunto de atividades (CEPOL, 2005; cited in Jaschke et al., 2007). O seu objetivo final é assim capacitar o indivíduo para que este desempenhe uma determinada tarefa ou trabalho. O foco é, por conseguinte, melhorar a capacidade de execução do trabalhador e a sua performance na atribuição que detém (Walsh & Vito, 2018).

Jaschke et al. (2007) categorizam assim as principais diferenças entre educação e treino:

<b>Educação</b>	<b>Treino</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Objetivos cognitivos</li><li>• Ciclo aberto/Não existe uma maneira correta, mas sim melhor ou pior</li><li>• Potência o pensamento crítico</li><li>• Fornecer as ferramentas necessárias para tomar decisões</li><li>• Processo ativo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Objetivos criteriosos</li><li>• Ciclo fechado/Respostas padrão</li><li>• Passivo/Ação prescrita</li><li>• Aumento da capacidade de fazer uma dada tarefa</li><li>• Providenciar habilidades que são melhor desenvolvidas através de experiência de trabalho</li></ul>

Tabela 1 - Diferenças entre Educação e Treino (Adaptado de Jaschke et al., 2007)

O processo de formação deve então ser entendido como as atividades, práticas e processos organizacionais que têm como propósito surtir determinados efeitos nos formandos, impulsionando a transmissão de saber mais, saber fazer ou saber ser. Constitui-se como uma ferramenta decisiva para o desenvolvimento de novas competências, potencializando o processo de mudança, tendo um papel estratégico e crítico para o sucesso organizacional (Bilhim, 2002).

Segundo Ceitil (2007), os métodos e técnicas de formação utilizados têm em vista a geração de impactos, intervindo na mudança de competências dos formandos, fazendo uso de processos de aprendizagem e novas modalidades de ação. Numa perspectiva estratégica, a formação fornece à empresa as competências necessárias ao seu desenvolvimento e progresso, associando as necessidades individuais de formação com as necessidades em competências.

Calea (2006) citado em Walsh e Vito (2018) aponta que a formação, em especial na polícia, serve três grandes propósitos: o primeiro é o facto de que um polícia bem treinado se encontra mais bem preparado para agir; o segundo é que a formação resulta geralmente em melhor produtividade e efetividade; e por fim, a formação fortalece a cooperação e a unidade de propósito.

A formação deve incidir então em três diferentes tipos de competências: as competências técnicas, associadas ao saber fazer; competências humanas, associadas ao saber ser; e competências conceptuais, associadas ao saber saber (Meneses, 2016).

O impacto que a formação e o desenvolvimento podem ter a nível estratégico expressa-se através da sua função de apoiar os novos trabalhadores a terem conhecimento dos procedimentos, equipamentos e padrões da organização, ajudando o efetivo já existente

a adaptar-se a novas tarefas, garantindo que todos os trabalhadores estão conscientes de novas leis, procedimentos e que têm conhecimento sobre a direção estratégica adotada, verificando se o pessoal que assume posições críticas desempenha as suas funções de forma satisfatória, garantindo que os trabalhadores e gestores têm consciência e estão comprometidos com a organização e garantindo que toda a gente tem o conhecimento, capacidades e habilidades consistentes com o que é preciso para executar as suas tarefas atuais e futuras (Walsh & Vito, 2018).

O desenvolvimento social que tem vindo a ser registado acaba por criar exigências a nível da educação e formação policial porque a polícia está empenhada num grande espetro de tarefas. Os futuros polícias não podem apenas operar com base em habilidades restritas ao “saber fazer”, necessitando de ter a capacidade de desenvolver um pensamento independente e criativo para que sejam capazes de resolver a ampla gama de situações com as quais serão confrontados (Jaschke et al., 2007).

Aponta Mus et al. (2012), que um polícia propriamente treinado irá diminuir as probabilidades de corrupção e do uso impróprio da força e será assim capaz de aumentar na sociedade o respeito pelos direitos humanos, lutando contra o crime, os criminosos e o terrorismo de maneira mais efetiva. Por isso os programas de treino devem ser dinâmicos, estando constantemente em atualização baseada nas necessidades e evolução do mundo.

### **1.3 O Atual CFC**

De acordo com a Diretiva de Base da Formação, alguns dos objetivos estratégicos da formação na PSP envolvem assim a valorização da formação como mecanismo estruturante da PSP e o aumento dos níveis de formação e literacia do efetivo. Quanto à formação de progressão, esta tem como objetivo primordial o desenvolver de conhecimentos e aptidões profissionais fundamentais para funções de maior complexidade e responsabilidade, associadas a categorias hierárquicas superiores.

O regulamento publicado para o CFC a decorrer no presente ano (Despacho 28/GDN/2022) expõe alguns importantes pontos da atual formação de Chefes.

Num primeiro momento, está indicado que a duração do CFC é de um ano letivo e que integra nele mesmo um período letivo organizado por disciplinas e estágio. Ao longo do curso podem também os formados acompanhar atividades operacionais de polícia através da frequência de estágios intercalares.

Já a avaliação no CFC é feita por meio de realização de provas escritas e práticas, desenvolvimento e apresentação de trabalhos e provas físicas, que são classificadas por uma escala de 0 a 20 valores e nas disciplinas com carga horária superior a 40 horas acrescem a realização de uma avaliação intercalar através de uma prova escrita, tendo relação direta com a avaliação final dessa mesma disciplina. A avaliação intercalar é realizada de igual forma nas disciplinas de Educação Física e Defesa Policial.

São critérios eliminatórios do CFC a obtenção de uma nota inferior a 9,5 valores nas provas de recurso ou no estágio, a menção de inapto na nota de mérito ou a falta injustificada por 5 dias seguidos ou interpolados.

Fazem parte do currículo do atual CFC as seguintes disciplinas:

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga letiva máxima (horas)</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga letiva máxima (horas)</b>
Chefia e liderança	50	Legislação e Segurança Rodoviária	15
Direito Administrativo	30	Legislação Policial	75
Direitos Fundamentais e Cidadania	35	Noções de Direito Civil	20
Direito Penal	15	Noções de Direito da União Europeia	15
Direito Processual Penal	55	Psicossociologia	20
Ética e Deontologia Policial	30	Segurança Pública e Policiamento	40
Formação e Prática Pedagógica	50	Sistemas e Tecnologias Operacionais	35
Gestão Administrativa	45	Táticas das Forças de Segurança	75
Informações	15	Educação Física	45
Investigação Criminal	15	Defesa Policial	45

Tabela 2 - Plano de Estudos do CFC (Despacho 28/GDN/2022)

Fazem ainda parte do plano de estudos do CFC um estágio curricular com uma carga horária de 410 horas e a direção de turmas com uma carga horária de 30 horas.

#### **1.4 Cursos análogos: A formação de Sargentos**

O posto de Sargento, que pode ser visto como o posto análogo ao de Chefe na GNR, sofreu também recentemente alterações no Curso de Formação de Sargentos (CFS),

passando os futuros Sargentos a integrarem um ciclo de estudos conducente ao DTSP, na sua respetiva Unidade Politécnica Militar (Portaria 288/2019, de 3 de Setembro).

Assim, o CFS integra várias componentes sendo estas a formação geral e científica, a formação técnica, a formação em contexto de trabalho e formação adicional se aplicável. Aqui a formação geral e científica tem em mente as competências necessárias para o exercício das funções militares dos Sargentos e a formação técnica inclui a orientação para as atividades técnicas e práticas e resolução de problemas associados ao exercício de funções militares e de segurança e considerando as especificidades dos ramos da FA e da GNR.

O CFS tem duração média de quatro semestres letivos que perfazem o total de 120 créditos, podendo haver um período de formação adicional com duração máxima de 1 semestre a que pode corresponder no máximo 30 créditos.

Este curso está direcionado para que os militares que o frequentem se desenvolvam em grandes áreas como o comando, chefia e chefia técnicas, em funções de natureza executiva, com carácter técnico, administrativo e logístico. Também se incluem a área de formação e treino e o campo do planeamento e organização.

Na transição, aos Sargentos que frequentaram o CFS antes da entrada em vigor das disposições relativas ao DTSP, foi feita a respetiva creditação relativamente à formação a que foram submetidos e foi dada a oportunidade aos mesmos de frequentarem as unidades curriculares necessárias que lhes permitisse obter o grau de técnico superior profissional.

## ***2. Perfil do Chefe de Polícia do séc. XXI***

Num mundo em constante mudança, impulsionado pelo surgir de novas tecnologias e fluxos de pessoas e informações, a polícia tem de estar disponível para se adaptar e ter capacidade para pensar “fora da caixa” (Shearing & Marks, 2011).

Atualmente, a polícia está ao encargo de uma quantidade vasta de atividades, desde a deteção de criminosos e controlo de trânsito até ao estabelecer contacto com a comunidade local e estar disponível para atuar em momentos de emergência (Loader, 2020). Para além disto, temos a ligação do serviço policial com os serviços de informação, investigação criminal, coordenação de sistemas e combate à criminalidade organizada e ao terrorismo, entre outros, que acabam sobrecarregar os polícias que tentam rapidamente se ajustar a novas realidades (Inácio & Araújo, 2018).

Acrescido a isto temos o facto de que o papel da polícia na sociedade vai variando de acordo com a corrente política prevalecente no país, mudando de um extremo para outro, podendo estar sujeito a duras críticas por parte da população (Haberfeld, 2016).

O policiamento passa assim a extrapolar a conceção que tinha anteriormente, puramente baseada nas patrulhas apeadas e regulares, passando a entrar na vertente social e política das pessoas (Durão, 2011).

Todos estes fatores têm importância quando pensamos na forma como eles poderão afetar o quadro de funções e competências associadas aos postos policiais, não sendo diferente para a carreira de Chefes. A formação dos mesmos dependerá tanto das influências externas como do quadro de atribuições interno.

Deste modo é importante percebermos que, como chefia intermédia/supervisor de primeira linha, existem determinados comportamentos organizacionais gerais que serão esperados dos polícias que ocupem este posto.

A nível hierárquico há que ter em mente que este supervisor, enquanto se assume como subordinado perante as estruturas hierárquicas superiores, também se assume como subordinador relativamente à camada predominantemente constituída pelos principais executores das tarefas policiais de rua (Harding et al., 2014).

## **2.1 Principais preocupações securitárias e policiais do séc. XXI**

Quando olhamos para as mudanças que a nossa sociedade foi sofrendo nas últimas décadas, tanto a nível económico como social e político, é na nossa conceção irrazoável esperar que aquela que é uma das instituições responsáveis pela defesa da legalidade democrática, o garantir da segurança interna e dos direitos dos cidadãos se mantenha estanque perante tantas mudanças. A par das alterações decorrentes desta evolução, é necessário que a polícia se vá adaptando e ajustando.

Conta-nos Durão (2011) que desde a década de 1990 assistimos já claros sinais de mudança na PSP, deixando-se aos poucos um sistema focado na resolução rápida de ocorrências que iam surgindo, passando a vigorar políticas e programas de policiamento de proximidade. Teremos de ter sempre consciência que desde então Portugal passou por diversas mudanças a nível governamental associadas a mudanças legislativas e organizacionais das polícias e da administração interna.

Esta ideia é suportada por Jaschke et al. (2007) que explana que a sociedade está cada vez mais sensível às ações da polícia e às questões relacionadas com os direitos humanos e

ao modo como as autoridades fazem uso do poder que lhes é concedido. O público atualmente demonstra interesse no uso da força policial e na coerção utilizada nas ocorrências onde há interação com os policiais, isto porque, para além do crescente interesse na defesa dos cidadãos, a polícia faz uso de recursos públicos que devem ser sabiamente utilizados (Loader, 2020).

Harberfeld (2002) ainda aponta que atualmente os cidadãos podem até apresentar uma visão um tanto romantizada daquele que é o trabalho policial, exigindo aos polícias um conjunto de aptidões por vezes extraordinárias, sem conhecimento relativamente ao modo como opera a aplicação da lei (cited in 2016).

Os erros no momento da tomada de decisão, principalmente no decorrer de situações inopinadas que surgem na atividade operacional policial, que acabam por ser transversais a todas as profissões, são avaliadas de forma diferente por parte da população, derivado das expectativas que esta tem para com os polícias, sendo que as pessoas exigem dos mesmos cada vez mais responsabilidade e transparência (Harberfeld, 2013; cited in 2016).

No entanto, não foi só o interesse da população na atuação policial que mudou. A modernidade trouxe novos riscos associados a diversas áreas como o ambiente e a saúde, catástrofes naturais, outros problemas resultantes da globalização e da livre circulação de pessoas, da evolução tecnológica e o surgimento de novos tipos de crimes que inevitavelmente requerem uma cooperação à escala global (Inácio & Araújo, 2018).

Reis Jr. (1992) acrescenta que, enquanto antigamente a polícia mantinha o seu foco em cumprir funções básicas como prevenir, descobrir e responder a crimes e a disputas civis na hora, com o surgimento da tecnologia este órgão de polícia criminal passa a ter mais capacidade para dar resposta a diversas situações, sendo que um dos grandes impactos da tecnologia é que ela acaba por solidificar a centralização da burocracia do comando e controlo. Associado a isto temos o facto de que a burocracia passa a apresentar-se como um importante instrumento de recolha de informação e produção de soluções e assim a polícia, para além de ter sistemas informáticos, necessita também de os saber manter de modo racional e consciente, mantendo-se aliada a uma cadeia de criação de bases de dados de informação e de cálculos criminais (Durão, 2011).

A globalização e a capacidade de mobilização dos cidadãos podem ter associados problemas éticos e sociais, principalmente nos meios urbanos onde as pessoas acabam por se concentrar, levando a que haja um crescente sentimento de insegurança pública e medo na cidade, contribuindo para comportamentos antissociais e formas modernas do crime (Jaschke et al., 2007). Estes problemas são intrínsecos à comunidade e afetam-na

profundamente, gerando um ciclo vicioso de miséria, delinquência, crime violento, propagação de incivildades, consumo de estupefacientes e crimes associados e, por fim, o consequente aumento do sentimento de insegurança (Poiares, 2013).

Nesta situação em específico a polícia precisa de aperfeiçoar a sua capacidade de identificar atores que possam intervir nestas situações – desde grupos de imigrantes, a agências de segurança aeroportuária e empresas de segurança privada – e encorajá-los a participarem nas redes de policiamento de combate ao crime organizado (Shearing & Marks, 2011).

Assim, podemos dizer que estamos perante o surgir de um novo ciclo de políticas de segurança, onde se integram diversos atores e optam-se por princípios de proximidade e descentralização e onde também os cidadãos são chamados a participar. Acrescenta-se ainda o papel preponderante dos sistemas de informação, da *intelligence* e da atuação *on time* naquela que é uma das grandes responsabilidades policiais – a prevenção e repressão da criminalidade, tendo as mesmas bases sólidas na cooperação e troca de informação (Inácio & Araújo, 2018)

A polícia ainda se mantém como um dos atores predominantes no que toca ao garantir da segurança e tranquilidade públicas, o prestar de ajuda aos cidadãos e socorro a quem precisa, o apoio a grupos especialmente vulneráveis, a formação e difusão de informação necessária aos cidadãos em termos de segurança, entre outras atribuições (Poiares, 2013).

Outras funções de polícia segundo Loader (2020), incluem a proteção de pessoas e propriedades, a prevenção criminal e o manter da lei e da ordem. O mesmo autor aponta que, para conseguir cumprir estas funções na sua plenitude, para além do policiamento tradicional, é necessário recorrer a muitas outras especialidades dentro da própria polícia, como o trabalho de investigação criminal e perícia, as operações secretas, a investigação de crimes cibernéticos, constituindo assim o policiamento do século XXI uma atividade multifacetada.

Teremos então de ter consciência de que a polícia, enquanto organização, não é estanque, estando constantemente em movimento e em processo, procurando sempre o “equilíbrio entre direitos fundamentais individuais e o direito fundamental coletivo que é a segurança da sociedade e do Estado” (Inácio & Araújo, 2018, p. 26) através de políticas públicas de segurança adequadas (Durão, 2011).

## **2.2 Chefias intermédias e/ou Supervisores de primeira linha**

Para além das exigências externas que a polícia como um todo enfrenta, também é relevante, numa perspetiva de gestão organizacional e hierárquica, observar o papel que se espera que os Chefes de Polícia assumam dentro da instituição. Para esse efeito iremos observar o seu papel de chefia intermédia e/ou de supervisor de primeira linha, dependendo do contexto em que esteja inserido.

Enquanto supervisores de primeira linha, os Chefes operam no nível técnico e/ou operacional onde estão inseridos e como resultado disso estão encarregues de tomar decisões que afetam os seus subordinados, a efetividade e eficiência do serviço e a responsabilidade financeira (Walsh & Vito, 2018).

As chefias intermédias podem ser vistas como os atores organizacionais que têm sob a sua alçada determinadas unidades das organizações. É a elas que cabe, enquanto desenvolvem as suas tarefas, supervisionar os restantes trabalhadores para que estes desenvolvam atividades que contribuam para a transformação da organização (Brandão & Jordão, 2012). Posto isto, passaremos a referir-nos a estas chefias intermédias/supervisores de primeira linha como apenas chefias intermédias.

Segundo os mesmos autores, as chefias intermédias estão incumbidas da planificação e tomada de algumas decisões, sendo estas condicionadas pelos acontecimentos que se vão verificando, nunca esquecendo que o papel de chefia atribuído não descora das restantes atividades rotineiras que precisam ser desenvolvidas.

Para além de que, como Clegg e McAuley (2005) expõem, alguém que assuma um cargo correspondente a uma chefia intermédia acaba por se assumir como um elo entre os interesses estratégicos superiores e o conhecimento “local” de quem está na linha da frente. Harding et al. (2014) acrescentam mesmo que estas chefias intermédias se assumem como responsáveis pela implementação de estratégias e exercem controlo sobre as bases hierárquicas. Estes elementos desempenham assim um papel fortemente ligado à coordenação, onde acabam por mediar e negociar as ligações existentes entre o nível institucional (estratégico) e o técnico-operacional da organização (Floyd & Wooldridge, 1997).

Aqui estas chefias podem até mesmo exercer um poder notável quando enquadradas em determinadas condições organizacionais – quando não estão excessivamente limitadas por procedimentos, onde há a oportunidade para variar no trabalho e a inovação é bem-vinda

e onde estejam envolvidas nos projetos, nas decisões e resoluções de problemas, física e emocionalmente (Kanter, 1970; cited in Clegg & McAuley, 2005).

Assim, efetivam em grande parte os seus objetivos através do trabalho dos outros, o que faz com que seja necessário da sua parte capacidades de liderança para com os seus subordinados para que estes saibam o que vão fazer e para que tenham a capacidade e motivação que precisam para operarem (Conway, 1999; cited in Brandão & Jordão, 2012). Conhecimento e liderança estão estritamente ligados (Delmestri & Walgenbach, 2005).

Como elos, quem desempenha estas funções acaba por ter influência no desenvolver da estratégia visto que são um dos principais veículos de informação no interior da organização o que significa que a mesma vem sempre alterada pela interpretação e avaliação que as chefias intermédias fazem da mesma, o que acaba por afetar a perceção da administração da instituição (Floyd & Wooldridge, 1992). Portanto, a forma que a mudança assume acaba por depender daquilo que estes indivíduos interpretam do que é preciso e daquilo que os mesmos conseguem fazer individualmente, sendo que as ações realizadas por esta camada hierárquica resultam dessa interpretação (Balogun, 2003).

Por outro lado, Currie e Procter (2001) adicionam que, para além da capacidade de manipular a informação que circula no interior da organização, as chefias intermédias também podem ser os principais “defensores de alternativas”, tendo a capacidade assim de conceber novas oportunidades de negócios que extrapolam o conceito corrente da estratégia da organização, envolvendo-se de seguida na defesa dessas oportunidades.

O envolver das chefias intermédias na resolução de problemas organizacionais acaba por contribuir para a construção do *status* e da influência destes indivíduos no interior da organização e sustenta e legitima a sua liderança (Delmestri & Walgenbach, 2005).

Num sentido descendente, as pessoas que assumem este cargo também desempenham um papel facilitador de adaptabilidade e de implementação estratégica, através do estímulo de mudanças estratégicas emergentes, apoiando atividades no interior das áreas que gerem por meio de arranjos organizacionais flexíveis (Currie e Procter, 2001; Floyd & Wooldridge, 1992). Por causa esta intervenção a nível intermédio as estratégias originalmente concebidas podem surgir de maneira diferente, afetando assim o alinhamento da organização (Flyod & Wooldridge, 1997).

Portanto, as chefias intermédias podem estar sujeitas a diversas críticas, positivas ou negativas, por causa do impacto que estas podem ter na implementação da mudança. No entanto é aqui que elas estão mais bem caracterizadas, através dos quatros diferentes papéis que podem protagonizar quando se fala de mudança: assumindo a mudança pessoal,

ajudando os outros no processo de mudança, implementado as mudanças necessárias no seu departamento e mantendo o serviço a fluir (Balogun, 2003).

Floyd e Wooldridge (1994), citados em Balogun (2003), discutem que, para além da implementação de estratégias, faz parte das atribuições das chefias intermédias usar a sua posição no interior da organização e os seus contactos externos para recolher informação sobre possíveis oportunidades e ameaças e apresentá-las aos superiores hierárquicos, promover a implementação de novos projetos e facilitar a adaptação aos mesmos nos seus departamentos e usar fontes que tenham à sua disposição para defender novas ideias e oportunidades de trabalho perante superiores hierárquicos.

Também é fulcral envolver as chefias intermédias, que mantêm maior contacto com os principais executores, no desenvolvimento dos subordinados, para que seja possível influenciar os seus comportamentos na direção pretendida da estratégia da organização, confiando assim a trabalhadores mais experientes o desenvolvimento de competências aos trabalhadores mais recentes, contribuindo para a redução de gastos com o ensino e apostando em socialização formal (Brandão & Jordão, 2012).

Podemos observar aqui uma dualidade nos relacionamentos hierárquicos que alguém que ocupa um cargo de chefia intermédia pode apresentar – enquanto para com os seus superiores estão sujeitos a controlo por parte destes, em relação aos seus subordinados estes passam a exercer esse mesmo controlo (Harding et al., 2014).

O conceito de alternar entre papéis de liderança e de seguidor é um ponto particularmente importante para os cargos de gestão intermédia, intrinsecamente ligado ao pensamento apresentado por Agho (2009) citado em Alegbeleye & Kaufman (2020) de que um bom líder deve ser primeiro um bom seguidor, estabelecendo uma relação positiva entre a liderança e o comportamento apresentado enquanto seguidor.

Também é importante mencionar o enfoque que deve existir na competência discursiva desta chefia. É através desta que é possível dar uma contribuição adequada quando a mesma é solicitada a este elemento ou quando é necessário que o mesmo assuma um papel estratégico informalmente (Rouleau & Balogun, 2011).

Também é uma mais-valia no processo de socialização das chefias intermédias. Isto porque, como assumem a linha da frente na implementação de uma mudança no seio da organização, estes têm de ser capazes de explicar às pessoas o porquê das alterações e qual é a nova estratégia a ser implementada (Rouleau, 2005).

Em relação à restante camada executora, estas chefias intermédias têm tarefas mais desafiantes com uma grande capacidade de controlo, maior responsabilidade e liberdade

(Balogun, 2003). Como foi possível observar, as chefias intermédias que são bem-sucedidas têm de ser capazes de aplicar uma variedade de habilidades práticas às suas competências profissionais e sociais (Rouleau, 2005).

### 2.3 Perfil de Competências dos Chefes na PSP

É o estatuto profissional do pessoal com funções policiais da PSP, aprovado pelo DL n.º 243/2015, de 19 de outubro, que nos apresenta o enquadramento da carreira de Chefe de Polícia. Da leitura desde DL é possível retirar diversos pontos essenciais para que possamos compreender o que é esperado dos polícias que ocupam esta função e quais os aspetos fundamentais que a compõe.

Num primeiro ponto, percebe-se que a carreira de Chefe de Polícia abrange as categorias de Chefe Coordenador, Chefe Principal e Chefe e que, a cada uma destas categorias, correspondem diversas funções (art.º 62). Numa perspetiva geral, estão atribuídas a estes polícias “funções de comando ou chefia, de natureza executiva, de carácter técnico, administrativas ou logísticas e desenvolvem atividades de natureza especializada e instrução próprias das respetivas categorias” (art.º 86).

Encontra-se anexo a este diploma o conteúdo funcional pormenorizado da carreira de Chefe de Polícia, com as respetivas distinções entre categorias (Tabela 3, 4 e 5).

---

<b>Categorias</b>	<b>Conteúdo funcional</b>
<b>Chefe coordenador</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Funções de coordenação e assessoria no Gabinete do Diretor Nacional;</li><li>• Funções de chefia, coordenação e assessoria no gabinete de apoio ao comandante dos comandos distritais;</li><li>• Funções de supervisão, coordenação e assessoria na respetiva estrutura de serviços da Direção Nacional, nos estabelecimentos de ensino e nas unidades, nomeadamente em funções de consultadoria técnica, de estudo e de planeamento;</li><li>• Funções de execução de trabalhos de natureza técnica e administrativa de elevada complexidade e exigência, com significativo grau de autonomia e responsabilidade;</li><li>• Funções de formação e outras de natureza equivalente</li></ul>

---

Tabela 3 - Conteúdo Funcional da carreira de Chefe Coordenador (adaptado do Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro)

---

<b>Categorias</b>	<b>Conteúdo funcional</b>
<b>Chefe principal</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Funções de comando de esquadras dos comandos regionais ou distritais, que sejam definidas como de comando desta categoria, por despacho do diretor nacional;</li><li>• Funções de chefia dos serviços de atendimento ao público, designadamente em unidades hospitalares e tribunais;</li><li>• Funções de coadjuvação e substituição do comandante de subgrupo das subunidades operacionais da UEP;</li><li>• Funções de coadjuvação e substituição do comandante de esquadra dos comandos regionais, metropolitanas e distritais;</li><li>• Funções de chefia, coordenação, supervisão e assessoria na respetiva estrutura de serviços da Direção Nacional, nos estabelecimentos de ensino e nas unidades, incluindo na estrutura de serviços das divisões policiais, nomeadamente em funções consultivas, de estudo e de planeamento;</li><li>• Funções de formação e outras de natureza equivalente;</li></ul>

---

Tabela 4 – Conteúdo Funcional da carreira de Chefe Principal (adaptado do Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro)

---

<b>Chefe</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Funções de chefia de brigadas ou equipas por cujos resultados é responsável;</li><li>• Funções de coadjuvação e substituição dos comandantes de esquadras dos comandos regionais ou distritais, que sejam definidas como de comando de chefe principal, por despacho do diretor nacional;</li><li>• Funções de coadjuvação e substituição da chefia na respetiva estrutura de serviços da Direção Nacional, nos estabelecimentos de ensino e nas unidades de polícia, incluindo na estrutura de serviços das divisões policiais;</li><li>• Funções de supervisão de pessoal da carreira de agente de polícia, segundo orientações e diretivas superiores;</li><li>• Funções de execução de trabalhos de natureza técnica e administrativa de relativa complexidade, sob enquadramento superior qualificado;</li><li>• Funções de formação e outras de natureza equivalente.</li></ul>
--------------	---

---

Tabela 5 – Conteúdo Funcional da carreira de Chefe (adaptado do Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro)

Como gestor de primeira linha, o Chefe de Polícia pode estar tanto envolvido em tarefas operacionais como ter responsabilidades de cariz administrativo, relacionadas com gestão de orçamento e financeira, supervisão de dados criminais, planeamento de tarefas, distribuição de elementos e resolução das reclamações dos cidadãos (Butterfield et al., 2004).

Os Chefes mantêm ao seu encargo a supervisão dos Agentes que prestam serviços às pessoas, sendo frequentemente responsáveis pelo *debriefing* antes do início dos turnos de serviço e, no fim destes turnos, têm à sua responsabilidade verificar e retificar o trabalho

feito (Collinsworth, 1984). Fazem parte das funções de Chefe de Polícia a gestão do bem-estar de uma equipa ou equivalente, bem como o seu desenvolvimento e motivação, para que seja possível alcançar um policiamento eficiente (College of policing, n.d.). Apesar dos Agentes puderem passar dias sem terem contacto com o seu Oficial Comandante, é certo para estes que verão e falarão com o seu Chefe (Collinsworth, 1984).

São descritas como habilidades técnicas e interpessoais essenciais de um Chefe de Polícia o seu conhecimento jurídico, o seu conhecimento de regulamentos e diretivas relativamente à segurança pública, a sua habilidade de negociação, a sua comunicação verbal e escrita, as suas qualidades de liderança e o seu conhecimento em tecnologia e informática (Indeed, 2021).

Em detalhe, os Chefes, para que consigam desempenhar as suas funções na plenitude das suas capacidades, devem apresentar-se hábeis em diferentes áreas (College of policing, n.d.):

- Denota-se a necessidade de ter uma forte habilidade de comunicação que está relacionada com a capacidade de expor argumentos lógicos e de adaptar o discurso a pessoas diferentes;
- Devem envolver os polícias que tem sob a sua alçada nos objetivos da organização, participando tanto na sua formação como orientando-os, acabando também assim por impulsionar o desenvolvimento profissional e a carreira dos mesmos;
- Saber analisar o seu desempenho individual e o da sua equipa, procedendo à correção do que for necessário;
- Planear com antecedência e conseguir distribuir o trabalho dentro da sua equipa;
- Resolver problemas, identificando as causas e efeitos, mitigando riscos e gerindo impactos, havendo assim decisões equilibradas e proporcionais baseadas em evidências;
- Saber gerir a introdução de novas estratégias, processos ou formas de trabalhar a nível de equipa;
- Capacidade de trabalhar com as tecnologias relacionadas com a sua área de trabalho;
- Desenvolver e manter a resiliência profissional ao lidar com situações complexas e desafiadoras.

Observamos assim que os Chefes assumem um papel essencial na vida profissional e pessoal dos seus subordinados, na proteção e no serviço prestado ao público e na capacidade de a organização alcançar os seus objetivos (Collinsworth, 1984).

Vemos um especial enfoque em características relacionadas com a liderança neste perfil de competências dos Chefes de Polícia. Para servirem como um maior apoio aos seus subordinados face às alterações organizacionais e as suas exigências, os líderes policiais devem aprimorar as suas capacidades de liderança (Davis, 2018). Assim o conceito de liderança passa a ser essencial para o sucesso da organização visto que é através dela que os indivíduos conseguem persuadir os seus seguidores a agirem segundo os interesses da organização (Andreescu et al., 2010).

O trabalho da polícia é distinto por natureza e só é possível liderar polícias e fornecer ao público um desempenho satisfatório através de características relacionadas com a experiência e a capacidade de compreender os problemas que os polícias que estão na linha da frente encaram (Hoggett et al., 2019). Para que os polícias compreendam o que é a liderança e como ela deve ser praticada, a posição hierárquica pode oferecer uma base sólida (Davis, 2018).

As chefias intermédias podem exercer a sua liderança na força policial organizando e planeando, orientando e treinando, criando equipas e reconhecendo os seus subordinados. Enquanto gestores de primeira linha, os Chefes de Polícia ensinam e avaliam o desempenho dos polícias sob a sua alçada enquanto estabelecem o exemplo para os mesmos seguirem (Baker, 2006; cited in Andreescu et al., 2010).

Um líder policial terá características que lhe permitem diminuir o caos sistêmico e potenciar reconciliações em situações de conflito. Necessitam de ser persuasivos, confiáveis e capazes de passar a visão da organização e têm de ter a capacidade de responder às expectativas de quem o segue, zelando por eles, integrando-os na organização e promovendo o seu bem-estar (Andreescu et al., 2010).

### ***3. O Curso Técnico e Superior Profissional de Chefes***

Um CTeSP define-se por um ciclo de estudos de ensino superior que é formado por um conjunto de unidades curriculares repartidas por componentes de formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho, sob a forma de estágios. Esta modalidade atribui diplomas de técnico profissional superior de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações nas áreas de formação lecionadas. Os titulares deste diploma podem participar nos ciclos de estudos de licenciatura e mestrado integrado e obter os respetivos graus através de concursos para eles destinados (ISECLISBOA, n.d.).

O desempenho num programa de estudos não é o mesmo do que ser admitido numa instituição de ensino superior, sendo a motivação uma das características cruciais para o sucesso do aluno (Sogunro, 2015). Por isso devem ser criados procedimentos metódicos institucionais destinados a melhorar a eficácia e promover a aprendizagem do aluno (Khalil & Elkhider, 2016).

O estudante adulto em específico carece da necessidade de entender porquê precisa de estudar certas coisas, preferindo um modelo de aprendizagem autodirigido, sendo motivados internamente e não externamente (Tusting & Barton, 2003). É essencial também definir objetivos visto que os alunos estarão mais preparados para entender o que é exigido deles se estiverem cientes do programa ou dos objetivos da formação. Os estudantes são orientados pelos objetivos, estando assim cientes do que é esperado deles e vice-versa (Lawson, 2015).

### **3.1 Formação**

A formação no interior de uma organização acaba por ter como objetivo primário o desenvolver de competências de um determinado grupo ou de uma população, promovendo a alteração de comportamentos face ao exercício da missão, competências ou papéis organizacionais específicos (Ceitil, 2017).

Mitchel (1998) citado em Ceitil (2017) refere que o primeiro passo a seguir no planeamento e organização das necessidades é exatamente o diagnóstico das necessidades, também designado por análise/levantamento ou definição de necessidades de formação. Fazem parte dos métodos de diagnóstico de necessidades a observação de campo, os questionários, as entrevistas, os *focus groups*, a consulta de indicadores diversos, a análise de funções e as sessões de *assessment*.

O diagnóstico de necessidades também se pode dividir em três momentos diferentes (Aguiar & Cordeiro, 1998):

1. O pré-diagnóstico, onde se procura caracterizar a organização e o setor em que está inserida, avaliando a estratégia organizacional e recolha de opiniões. Também procura-se incorporar informação sobre problemas, objetivos e projetos futuros. Os principais instrumentos desta fase são a análise documental e a realização de entrevistas;
2. A recolha, sistematização e análise de informação de base sobre a área comercial, o pessoal e respetivo desempenho, através da análise documental e entrevistas;

3. Por fim, o inquérito à organização para que seja possível confirmar e aprofundar os elementos recolhidos até esta fase, através de inquéritos e elaboração de fichas de competências e realização de entrevistas.

A avaliação da formação deve ser feita segundo os seguintes critérios: A satisfação do formando e do supervisor, através de um questionário pós-formação; a aprendizagem; e o desempenho (Meneses, 2016).

O RJESPP vem expor no seu art.º 3 que o Ensino Politécnico Policial espelha aquelas que são as exigências de formação e especialização para o ingresso na carreira de Chefes. Neste âmbito, é atribuído aos mesmos o diploma de técnico superior profissional.

De acordo com o art.º 40-A do Regime Jurídico de Graus e Diplomas do Ensino Superior (RJGDES), republicado pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, o diploma de técnico superior profissional é atribuído a quem tenha os conhecimentos e habilidades necessárias para entender a sua área de formação nos seguintes níveis: aprofundamento dos conhecimentos que foram adquiridos a nível secundário, ter a capacidade de se basear e ser consistente com os materiais de ensino de nível avançado e formar uma base de atividade profissional que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e para o prosseguimento dos estudos com o objetivo de concluir o ciclo de estudos correspondentes à obtenção do grau de licenciado.

Também é requisitado aos detentores deste diploma a capacidade de aplicação dos conhecimentos e compreensão nos seus contextos profissionais, a habilidade de identificar e usar a informação para resolver problemas concretos e abstratos bem definidos, a habilidade de comunicar sobre a sua compreensão das questões, competências e atividades com colegas, supervisores e clientes e ter a capacidade de continuar a aprender.

Gonçalves e Neves (2013) indicam que um dos problemas que é possível observar em muitos estabelecimentos de ensino policial é que estes não têm um corpo docente integralmente atribuído à tarefa de ensino, sendo constituído pelos elementos da própria polícia que acumulam outras funções, não tendo formação pedagógica e o tempo necessário às tarefas que lhes são atribuídas enquanto professores. A qualidade dos instrutores, edifícios e componentes das escolas de formação policial devem variar em larga escala visto que sem o equipamento adequado, o treino das forças de segurança não será apropriado para servir o público (Mus et al., 2012).

Segundo o RJGDES, a instituição que pretenda atribuir um diploma de técnico superior profissional, deverá ter um corpo docente qualificado e especializado nas áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos, devendo este ser constituído por um mínimo de

30% de docentes com o grau de doutor, docentes que exerçam as respetivas funções de docentes, ou especialistas de reconhecida experiência e competência profissional nas áreas de formação (art.º 40-C).

Consideram-se especializados os docentes que, não abrangidos por estas condições, sejam auxiliares ou professores adjuntos convidados cuja principal atividade profissional seja no domínio da formação básica do respetivo ciclo.

O ingresso nos cursos técnicos superiores profissionais é feito através de um concurso organizado pela instituição de ensino superior, sendo as condições de ingresso fixadas pela mesma, em função da área de estudos em que se integra (art.º 40-F do RJGDES).

Consoante a DGES (n.d.) explica, o CTeSP é ministrado no ensino politécnico, tendo 120 créditos divididos por quatro semestres curriculares onde são lecionadas unidades curriculares correspondentes a uma formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho, feita em através do estágio.

A componente de formação geral e científica é direcionada para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados a profissionais com elevada qualificação e adaptabilidade profissional e aperfeiçoamento do conhecimento científico indispensável (art.º 40-K do RJGDES).

A componente de formação técnica pertence às áreas de natureza técnica destinadas ao entendimento das atividades práticas e capacitação para a resolução de problemas de natureza profissional, devendo esta formação ocorrer num âmbito prático, laboratorial, de oficina e em projetos (art.º 40-L do RJGDES).

No geral, a maioria dos programas de formação orientados para as chefias intermédias tendem a incluir disciplinas como economia, ciências sociais, matemática, marketing, entre outras, com algumas sessões práticas nesses mesmos campos. Porém, antes de caminharmos para um conjunto de áreas gerais, devemos primeiro estudar o trabalho dos gestores (Pheysey, 1972).

Relativamente ao estágio que pode passar a integrar o último ano de formação dos Chefes de Polícia, existem algumas considerações que devemos ter presentes. Maertz et al. (2014) expõem que um dos principais pontos que justifica a existência do estágio é o facto de que este serve como ferramenta de transição entre a sala de aula e o local de trabalho. A teoria e a prática são ligadas pela realização do estágio.

A preparação para os desafios da carreira através do conhecimento do espaço onde futuramente os estudantes vão trabalhar, aproximando a universidade da sociedade e permitindo uma integração à realidade social, é um dos muitos benefícios do estágio.

Adiciona-se a esta oportunidade outras como o conhecimento da realidade da profissão que o estudante decidiu exercer, a compreensão daquilo que foi estudado teoricamente e a respetiva correlação com o cotidiano do seu trabalho (Scalabrin et al., 2013). Há um impulsionar da compreensão por parte do estagiário relativamente às diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. Uma das consequências disto é o aumento do desempenho académico e a redução do stress e a melhor adaptabilidade às novas circunstâncias profissionais (Chemers et al., 2001, cited in Binder et al., 2015). É então uma prática potencializadora da carreira dos estudantes.

Na prática o conhecimento é assimilado com maior eficácia, sendo a experiência um importante instrumento também de aprendizagem. O estagiário, por norma, recorda-se mais facilmente das práticas desenvolvidas durante o estágio em relação às atividades desenvolvidas na sala de aula (Scalabrin et al., 2013).

O estágio possibilita aos estudantes a oportunidade de até mesmo estabelecerem as suas preferências relativamente ao trabalho que terão de desenvolver, aprofundado o seu interesse profissional e incentivando para que eles cumpram as suas funções e interajam com futuros colegas de categoria (Maertz et al., 2014).

O estágio pode então ser definido como a prática que, através execução das funções associadas à futura profissão, permite a aprendizagem do estagiário e que adiciona conhecimentos práticos e teóricos a aqueles que foram obtidos durante o curso e que acelera futuramente o desempenho no trabalho dos estagiários em relação às pessoas que não tem experiência de estágio (Maertz et al., 2014; Scalabrin et al., 2013).

### **3.2 Modelos de aprendizagem**

Uma das particularidades que devemos ter em conta no desenvolvimento deste curso é o facto de que os indivíduos que o irão frequentar encontram-se já numa fase adulta, diferenciando-se do aluno criança e do aluno adolescente.

Tusting e Barton (2003) referem para esta situação o modelo de andragogia de Knowles, que se baseia numa série de suposições relativas aos alunos adultos. Neste modelo, os adultos devem entender qual é a necessidade de aprenderem algo antes de se comprometerem a fazê-lo. Devido à sua experiência de vida, a vontade de aprenderem está relacionada às responsabilidades da sua vida e ao seu papel social. Por esse motivo, os adultos têm uma maior tendência de se envolverem num modelo de aprendizagem autónomo e autodirigido.

O modelo de andragogia frisa sobretudo a ligação existente entre a educação dos adultos e a sua ligação às vidas, dificuldades e problemas reais dos mesmos.

Por estes motivos, a motivação dos alunos adultos está ligada à qualidade da formação, à qualidade do currículo, à relevância e pragmatismo do curso a frequentar, à existência de trabalho em sala de aula interativo e de práticas de gestão eficazes com incentivo à participação ativa dos alunos na sua própria formação, à avaliação progressiva e feedback oportuno, à autonomia permitida ao aluno, ao ambiente de ensino e aprendizagem propício e a práticas eficazes de aconselhamento acadêmico (Sogunro, 2015).

Os adultos são assim alunos que necessitam que a sua aprendizagem seja baseada em problemas invés de ser baseada em assuntos teóricos, tendo por base impulsos autodirigidos e autônomos, onde o papel do instrutor é providenciar um ambiente seguro onde a aprendizagem possa acontecer (Tusting e Barton, 2003).

A aprendizagem dos adultos também é mais eficaz seguindo modelos reflexivos, que acontecem quando as pessoas são confrontadas com determinados problemas e questões na sua vida real e devem desenvolver formas de resolvê-los. Este tipo de aprendizagem é único pois tem como base as complexidades da própria existência da pessoa, conseqüentemente tendo um potencial transformador, tanto pessoal como social (Tusting & Barton, 2003).

O ponto fundamental no que se trata da aprendizagem dos adultos é que no desenvolvimento do seu modelo de ensino, deve-se recorrer ao conhecimento prévio que os mesmos possuem (Khalil & Elkhider, 2016).

Os adultos, enquanto alunos, são tendencialmente adeptos de um método autodirigido de ensino, tendo já adquirido experiência anterior de vida, com objetivos profissionais próprios já definidos, motivados interiormente e com propensão para se concentrarem na resolução de problemas e aplicação de novos objetivos, sendo mais adequado estimular uma aprendizagem experiencial com participação ativa na experiência de aprendizagem (Khalil & Elkhider, 2016).

### **3.3 Objetivos de aprendizagem**

Os modelos de aprendizagem servem como base para a estrutura da produção de materiais que servirão para a instrução e a promoção de um ambiente propício à aprendizagem (Khalil & Elkhider, 2016). Os objetivos de aprendizagem são assim a ferramenta que permite determinar as metas a atingir nas sessões de estudo.

Um objetivo de aprendizagem eficaz quantifica o conhecimento, as habilidades e/ou a atitude que os alunos adquiriram com a atividade educacional (Chatterjee & Corral, 2017).

Estes objetivos são fundamentalmente aquilo que se pretende que o aluno seja capaz de fazer no fim do seu processo de aprendizagem, uma vez que os objetivos se focam no resultado e não no modo como será efetuada essa aprendizagem. O foco dos objetivos deverá ser, acima de tudo, aquilo que se pretende que o aluno aprecie, entenda ou faça com o assunto, informações ou habilidades adquiridas no fim da formação (Lawson, 2015).

Existem cinco domínios da aprendizagem segundo Khalil e Elkhider (2016): As habilidades motoras, as informações verbais, as habilidades intelectuais, as estratégias cognitivas e as atitudes. Este é um ponto importante porque é possível verificar ligações entre os domínios de aprendizagem definidos por estes autores e os tipos de objetivos explorados por Lawson. (2015):

- Desenvolvimento de atitudes – relacionado com o aumento da consciência ou sensibilidade para determinados assuntos;
- Desenvolvimento de habilidades – desenvolver a capacidade de uma pessoa de realizar uma tarefa;
- Desenvolvimento de conhecimentos – capacidade de expor os conhecimentos adquiridos, compreender dados e analisar e ideias;

O mesmo autor indica também que existem características essenciais dos objetivos para que estes sejam úteis, sendo alguns dos quais: devem ser objetivos e mensuráveis, orientados para os resultados, focados em aspetos importantes do trabalho, descritivos da competência desejada no final da formação, indicando o nível mínimo de desempenho aceitável.

Os cinco componentes a seguir que devem também estar incluídos num objetivo de aprendizagem é quem faz, quanto ou quão bem, de quê, até quando (Chatterjee & Corral, 2017).

#### ***4. Problema de Investigação***

Uma investigação compreende geralmente um problema, sendo que este problema remete para a pergunta cuja resposta é procurada pelo investigador (Coutinho, 2014; Júnior et al., 2022).

Assim, a pergunta de partida é aquela que acaba por dar uma direção ao estudo em termos substantivos, contextuais, teóricos e metodológicos, sendo que o pesquisador deve

ter a capacidade de responder às questões de pesquisa, levando a um avanço na área do estudo e contribuindo para a resolução de problemas contemporâneos do mundo acadêmico (Cohen et al., 2011).

Após a análise da literatura existente foi possível concluir que a formação tem vindo a ter uma importância cada vez mais latente na GRH de qualquer organização sendo que, numa organização que se reveste de tantas peculiaridades como a PSP, a formação consegue tornar-se ainda mais crucial. Com as mudanças que têm vindo a ser sentidas na sociedade e com a nova introdução legislativa relativamente ao ensino superior policial, fica por apurar alguns pontos basilares para a sua construção.

Deste modo, e após pesquisa e recolha exploratória de informação e dados pertinentes, selecionamos como pergunta de partida a seguinte: Perante as exigências atuais do policiamento na sociedade do século XXI, e tendo em conta a natureza das funções inerentes à carreira de Chefe de Polícia, como deverá ser construído o CTeSP de Chefes, previsto no DL nº 13/2022 de 12 de janeiro?

Para que tal questão possa ser explorada na sua plenitude, foram também estabelecidas paralelamente algumas perguntas derivadas:

- PD 1: Estará o atual CFC à altura das novas exigências de policiamento?
- PD 2: Que perceção tem o efetivo da carreira de Chefes relativamente ao atual CFC?
- PD 3: De que forma poderá ser usado o atual CFC como base para o novo CTeSP de Chefes?

Posto isto, pretendemos alcançar alguns objetivos, sendo o principal (1) a apresentação de uma base para o CTeSP, quer a nível de modelo de ensino, quer a nível de plano curricular, como também (2) elaborar um perfil das competências que se revelam necessárias à carreira de Chefe de Polícia, (3) fazer um levantamento das necessidades formativas atuais na PSP, em específico no CFC e (4) avaliar o atual CFC e retirar do mesmo os pontos necessários para o desenvolver da formação técnica e superior profissional.

## **Capítulo II – Metodologia**

### ***1. Enquadramento***

No presente trabalho optamos por desenvolver o nosso estudo através de um plano de investigação-ação que é usado quando existe um problema educacional específico para resolver, incentivando o sentido crítico e a atitude operacional, enquadrando-se numa investigação plurimetodológica (Coutinho, 2018; Creswell, 2008). Apresenta-se assim como um modelo indutivo que não se limita a descrever um problema social, mas a intervir, produzindo conhecimento, modificando a realidade e transformando atores. Neste plano não existe a formulação de hipóteses (Coutinho, 2018).

Irá ser aplicada mais concretamente uma pesquisa baseada em design (PBD), que pode ser considerada como uma parte do plano de investigação-ação. Este é um método de pesquisa que se fundamenta em técnicas já estabelecidas para dar resposta a um problema, combinando teoria e prática na pesquisa educacional (Kennedy-Clark, 2013). Na sua essência, a PBD é um método para projetar o design ponderado de ambientes de aprendizagem juntamente com a investigação empírica do conhecimento existente sobre esse ambiente e como ele interage com as pessoas (Hoadley, 2004).

### ***2. Participantes***

Tendo em conta o carácter plurimetodológico do estudo e os diferentes instrumentos de recolha de dados a que pretendemos recorrer, serão efetuados dois diferentes grupos de participantes para o presente estudo.

Relativamente às entrevistas, estas foram aplicadas a um conjunto de pessoas com ligação à área formativa da PSP, com principal incidência na área dos Chefes. Fazem parte deste grupo de pessoas os atuais formadores do CFC com experiência como formadores superior a um ano e polícias que integram a direção da EPP.

Quanto ao grupo de participantes que foi sujeito ao questionário, este é constituído pelos Chefes que terminaram os dois últimos CFC, para que seja possível aferir se se sentiram capacitados pelo curso e se percebem que os vários elementos que compõe CFC se adaptam à realidade.

Para a aplicação do questionário foi efetuada uma amostragem probabilística aleatória, que ocorre quando todos os sujeitos contidos numa dada população compreendem a mesma probabilidade de pertencerem à amostra (Coutinho, 2018). O questionário foi enviado à

totalidade dos Chefes que concluíram os dois últimos CFC – o que atribuí a todos igual probabilidade de pertencerem à amostra.

Foram submetidas 169 respostas válidas de um universo com uma população de 399 elementos. Isto dá-nos uma taxa de resposta de 42,36%.

Já para a aplicação das entrevistas, recorreremos a uma amostragem não probabilística intencional, que ocorre quando existe a seleção intencional de elementos de uma população com base em critérios específicos (Sarmiento, 2013). Neste caso, optamos por entrevistar pessoas que trabalhassem tanto com a área da formação como também em proximidade com o CFC.

### **3. Corpus**

Para Bardin (2011), constitui-se como o *corpus* a totalidade dos documentos que são considerados para serem integrados nos procedimentos analíticos. O *corpus* desta investigação comporta as 19 entrevistas realizadas ao conjunto de pessoas com ligação à área formativa da PSP na EPP e o total de 169 respostas do questionário.

## **4. Instrumentos de recolha de dados**

### **4.1 Entrevistas**

Sarmiento (2013) aponta que a entrevista é uma ferramenta constituída por um conjunto de perguntas – o guião – que são respondidas oralmente, que tem como objetivo aceder a informação através de discursos individuais ou em grupo, havendo contacto direto entre o investigador e os entrevistados, ao contrário do inquérito. Permite assim analisar e/ou consolidar ideias.

O uso de entrevistas na pesquisa representa uma mudança de visão onde se deixa de ver o ser humano como uma mera fonte de dados, centralizando-se no indivíduo, recorrendo-se a uma troca de pontos de vista entre duas ou mais pessoas sobre um determinado tópico de conversa (Kvale, 1996 cited in Cohen et al., 2011). A entrevista é uma técnica versátil de recolha de dados, que permite o uso de canais verbais, não verbais, visuais, orais, auditivos e, de facto, escritos com entrevistas online.

Para Creswell (2008) dá-se uma entrevista qualitativa quando os investigadores fazem questões amplas e abertas a um ou mais participantes e registam as respostas dos participantes. Os dados são posteriormente inseridos e digitados em um arquivo de computador pelo pesquisador para ser feita a posterior análise. No método qualitativo, as

perguntas abertas são usadas com a intenção de permitir que os participantes partilhem livremente as experiências sem serem limitados pelos pontos de vista do investigador ou descobertas de anteriores pesquisas. Uma pergunta de resposta aberta dá ao participante a liberdade de expressar possíveis respostas.

Foi escolhido como método complementar aos questionários pois as entrevistas permitem aprofundar as informações obtidas em relação a um determinado assunto e servem como método para obter informação que não poderiam ser obtidas na sua plenitude através dos questionários aplicados.

Seguir-se-á uma linha de entrevista semiestruturada, onde o entrevistado responde às perguntas do guião pela ordem que desejar, havendo abertura para serem abordados outros assuntos ligados às perguntas feitas (Sarmiento, 2013).

## 4.2 Questionários

O questionário é uma ferramenta popular e eficaz que tem como função recolher dados de pesquisa, fornecendo dados organizados, frequentemente numéricos, que podem ser entregues sem a presença do pesquisador e é relativamente simples de analisar (Cohen et al., 2011). Os participantes de um estudo selecionam as respostas às perguntas e fornecem dados demográficos ou pessoais rudimentares e devolvem o questionário (Creswell, 2008).

De acordo com Dillman (2007), "um questionário é uma técnica de coleta de dados que consiste numa série de perguntas escritas destinadas a recolher informações sobre as atitudes, opiniões e comportamentos dos indivíduos" (p.43).

Por isso, optamos por recorrer a questionários como método de recolha de dados com o intuito de obter informações sobre as opiniões (e outras informações relevantes) dos elementos que constituem a amostra deste estudo. Uma das razões que também nos levou a elaborar questionários é o facto de que são eficientes e capazes para recolher dados de um amplo conjunto de participantes, sendo que o nosso universo de estudo para os questionários é de 399 elementos.

Foi elaborado um formulário para o questionário, estando divididos em três partes: uma primeira parte com perguntas fechadas com o objetivo de obter dados relativamente as características sociodemográficas dos participantes (como a idade, sexo, tempo de serviço, entre outras), uma segunda parte composta por perguntas fechadas de resposta com Escala de Likert e, por fim, alguns campos de resposta aberta com o objetivo de serem feitos contributos por parte dos inquiridos sobre qualquer ponto que os mesmos achem relevante.

Quanto à fiabilidade do questionário aplicados, sabemos que esta expressa-se através da consistência, podendo esta ser definida através da coerência dos resultados, quando aplicados mais que uma vez sobre um determinado fenómeno ou situação, independentemente da conjuntura de aplicação, do instrumento ou do investigador, sendo que pode ser avaliada por meio de testes de confiabilidade como por exemplo o coeficiente alfa de Cronbach (Coutinho, 2018; Hill & Hill, 2012).

Já a validade do questionário está ligada à capacidade do instrumento selecionado – neste caso o questionário – medir aquilo que o investigador pretende medir (Hill & Hill, 2012). A validade pode ser interna, havendo relação entre observações e medições científicas e aquela que foi a realidade estudada, e pode também ser externa, estando esta relacionada com a capacidade de generalizar os resultados (Coutinho, 2018).

O questionário aplicado aos Chefes que frequentaram os dois últimos CFC é de elaboração própria, havendo uma parte que terá tido baseada no inquérito aplicado por Rosado (2019) aos Agentes do CFA, tendo sido submetido à apreciação dos orientadores do presente trabalho e devidamente pré testado.

Quanto à fiabilidade dos questionários aplicados, recorreu-se ao teste de alfa de Cronbach, onde se obteve um valor de 0,91. De acordo com Hill e Hill (2012), quando se obtém valores superiores a 0,9 neste teste então estamos perante um excelente grau de fiabilidade do questionário aplicado.

## ***5. Instrumentos de análise de dados***

Como instrumento de análise de dados das entrevistas, optamos por recorrer a uma análise de conteúdo. Coutinho (2018), define a análise de conteúdo como o conjunto de técnicas que possibilitam analisar sistematicamente um corpo de matéria textual para revelar e quantificar a ocorrência de determinadas palavras, frases ou temas com especial relevância que permitam efetuar posteriormente uma comparação. Bardin (1994), citado em Silva et al. (2005) estipula que “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 73).

Sarmento (2013) acrescenta que a análise de conteúdo é uma técnica que permite a categorização de dados brutos que surgem das entrevistas, passando estes a tomarem uma forma organizada e com sentido estabelecido. É caracterizada por ser uma técnica sistemática e replicável.

Idealmente, estes símbolos ou palavras, que se podem traduzir em unidades de análise, poderão estabelecer-se em categorias conceptuais e essas mesmas categorias podem representar pontos de teorias que se pretendem testar (Coutinho, 2018). No presente trabalho iremos utilizar mais especificamente uma análise de conteúdo com carácter exploratório, não havendo categorias pré-definidas, baseando-se numa natureza puramente exploratória.

Assim, esta análise de conteúdo compreende três fases diferentes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados: a pré-análise é a fase onde é feita a organização do material sendo que, no caso das entrevistas, é o momento onde estas são transcritas e o seu conjunto definirá o *corpus* da pesquisa; na exploração do material é onde se dá a organização dos dados em bruto e são estes transformados segundo um quadro teórico que lhe serve de referente – é aqui que se desenvolvem processos da escolha da unidade de análise, enumeração e categorização; e por fim, o tratamento dos resultados através da inferência e interpretação (Coutinho, 2018).

Na pré-análise devemos ter consciência que devem ser seguidas regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade e pertinência (Coutinho, 2018).

As categorias de análise podem ser definidas como grupos de subcategorias e partilham algo em comum, às quais o investigador atribui uma denominação. Revestem-se de uma natureza geral e abstrata, enquadrando-se num nível superior (Sarmiento, 2013). As unidades de registo são fragmentos do conteúdo que traduzem uma característica ou atributo pertencentes a uma subcategoria. Pode ser “definida por uma palavra (palavra-chave), uma expressão (conceito-chave), uma frase ou um parágrafo de texto” (Sarmiento, 2013, p.54).

Esta análise de conteúdo, para que possa se traduzir em resultados válidos, necessita de conter em si objetividade e fiabilidade. Isto quer dizer que, quando observados sobre o mesmo sistema de categorias, estes devem ser codificados da mesma maneira mesmo que sujeitos a diferentes análises (Coutinho, 2018). A fiabilidade da análise de conteúdo pode ter três diferentes tipos: a estabilidade, a reprodutividade e a precisão (Krippendorff, 1989).

Já a validade dos resultados obtidos pode ser interna, que é quando os resultados são consistentes com os objetivos definidos, e externas, quando as conclusões são representativas e generalizáveis (Tuckman, 2000, cited in Sarmiento, 2013).

Quanto aos dados obtidos por via do questionário, foi utilizado como instrumento de análise dos dados o programa Microsoft Excel.

## **6. Procedimentos**

Inicialmente foi efetuado um pedido de autorização à DNPS (Apêndice 1 e 7) para a realização de entrevistas a polícias que tivessem integrados na formação da EPP e com pelo menos um ano de experiência como formadores e para a aplicação de questionários aos polícias que terminaram os dois últimos CFC. Após receber a autorização para ambos os pedidos (Anexo 1 e 2), numa primeira fase foi estabelecido contacto com o grupo de pessoas a entrevistar, via email, onde foi dada a hipótese de proceder à entrevista tanto de forma presencial como através de plataforma Zoom. Por essa razão foi realizada uma entrevista por Zoom e as restantes dezoito presenciais.

Aos entrevistados foi fornecido um Termo de Consentimento Informado (Apêndice 2) onde ficaram cientes dos trâmites da entrevista. Após serem devidamente elucidados, as entrevistas foram gravadas com recurso a gravador, de forma a facilitar a sua posterior transcrição, sendo mais tarde as mesmas gravações eliminadas. Devido ao carácter exploratório da análise de conteúdo, depois da leitura das transcrições foi construído o quadro categorial (Apêndice 4), adaptando-se as categorias e subcategorias à informação recolhida das mesmas entrevistas.

O questionário foi parcialmente elaborado de raiz, tendo sido usado o questionário elaborado por Rosado (2019) como base para algumas das questões relativamente à adequação da formação. A sua versão inicial foi submetida à apreciação dos orientadores do presente trabalho e procedeu-se a um pré-teste a três voluntários diferentes, com o objetivo de obter algum feedback para posterior correção.

Procedeu-se a alteração de um dos itens de avaliação da adequação após a apreciação anteriormente feita e seguidamente foi feita a transposição do questionário para a plataforma do Google Forms com o objetivo de proceder à sua difusão pelos elementos que integraram o 3º e 4º CFC, perfazendo estes o total de 399 Chefes. A fase de difusão do questionário decorreu de 21 de março a 1 de maio.

Após concluída a fase de recolha de respostas, o tratamento dos dados foi feito com recurso ao Microsoft Excel, tendo sido realizado em primeiro lugar a caracterização da amostra. Quanto à avaliação da adequação da formação, foram atribuídos valores de 1 a 5 aos elementos da escala de Likert, sendo 1 correspondente a “Discordo totalmente” e 5 a “Concordo totalmente” para facilitar o tratamento dos dados. Semelhante ocorreu no tratamento da informação referente à satisfação dos Chefes quanto à formação que receberam.

Por fim, foi feita a análise de uma das perguntas de campo aberto com respostas curtas, mais concretamente à questão que se colocou quanto a possíveis sugestões que os participantes tivessem sobre como se poderia melhorar a formação de Chefes na PSP.

Recorreu-se meramente à análise de estatística descritiva, visto que são estas que possibilitam descrever e organizar os dados (Sarmiento, 2013). Como no presente trabalho, devido ao seu carácter exploratório, não foram estabelecidas hipóteses, não se procedeu a uma análise com base em estatística inferencial. O objetivo final do tratamento destes dados prendeu-se sobretudo com o objetivo de recolher e expor as opiniões dos Chefes inquiridos sobre a formação que receberam e as funções que desempenham.

## Capítulo III – Apresentação e análise de resultados

### 1. Resultados das Entrevistas

Segue-se neste capítulo a apresentação dos resultados advindos da análise de conteúdo, tendo sido registadas o total de 421 u.r. codificadas, procedendo-se à sua análise de modo mais detalhado e das correspondentes categorias (Gráfico 1).

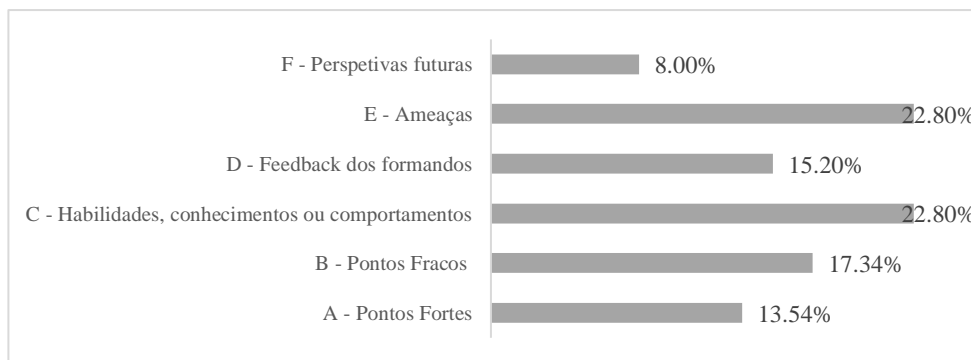


Gráfico 1 - Distribuição Percentual das Categoria Obtidas

No desenrolar das entrevistas, é perceptível que o maior foco dos entrevistados está sobretudo nas habilidades, conhecimentos ou comportamentos necessários para o desempenho da carreira de Chefe de Polícia e as potenciais ameaças que poderão surgir com a passagem do atual de modelo de formação para um CTeSP (Categorias C e E). De seguida, o foco do discurso dos entrevistados foram os pontos fortes, os pontos fracos e o feedback dos formandos relativamente ao CFC (Categorias A, B e D), sendo que as perspetivas futuras relativamente à implementação do CTeSP tiveram o menor destaque (Categoria F).

Na categoria A foram explorados aqueles que são considerados os pontos fortes do atual CFC na perspetiva dos entrevistados. É possível identificar que os mesmos destacam a composição e a distribuição das componentes teóricas e práticas como um dos pontos

positivos do curso (subcategoria A.3) havendo a indicação de uma melhoria significativa na distribuição da carga prática e teórica no atual CFC em relação aos anteriores (e.g., "Este curso também já se conseguiu fazer, a nossa Intendente Elisa Borges tentou incrementar algumas coisinhas diferentes, colocá-los mais na perspectiva de fazer, dirigir, o que eles passam mais vezes cá pela frente, portanto, na perspectiva de comandante do que propriamente estar lá atrás só ouvir aquilo que os formadores têm para dizer." – entrevistado nº15, adiante E15), seguindo-se das características e circunstâncias dos formandos que influenciam positivamente a experiência de formação, onde se inclui a sua experiência profissional, maturidade, entre outras (subcategoria A.2). Este tipo de análise aparece frequentemente associado ao facto de que é permitido aos formadores conduzir o curso de forma adaptada já aos conhecimentos e capacidades que os formandos têm (apêndice 7, gráfico 2).

As disciplinas e o conteúdo programático seguem-se (subcategoria A.5), realçando-se aqui o desenvolvimento feito em termos curriculares, no qual se incluem menções a diversas áreas do saber, como o Direito Administrativo, Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Civil, Legislação Policial e Trânsito (e.g., "Também estamos a trabalhar muito a componente da prática pedagógica no sentido de os chefes virem a ser os formadores e terem competências para dar formação. Também estamos a tentar trabalhar com eles muito a competência da questão do processo disciplinar, processo de sanidade como instrutores de secretária, enquanto elementos ativos da parte da manutenção destes processos administrativos e tudo que isso implica, como é óbvio: a parte de direito administrativo, a parte de direito civil que eles têm de dominar." – E06).

Com menor incidência temos as observações feitas à capacidade do curso se adaptar à realidade das funções da carreira de Chefe de Polícia (subcategoria A.1), onde foi abordado o contexto de aprendizagem do CFC e a capacidade de o mesmo desenvolver as competências indispensáveis ao serviço (e.g., "com esta última alteração que houve ao regulamento de frequência foram feitas algumas alterações no próprio regulamento em que o plano de estudos foge muito mais daquilo que era o CFA e passa a ser uma formação muito mais aplicada a aquilo que são os conteúdos específicos da carreira de Chefes" – E04).

O quadro de formadores (subcategoria A.4) apresenta-se com menor frequência, cingindo-se principalmente à experiência do atual quadro de formadores e à confiança existente sobre os mesmos (e.g., "Os formadores também procuram sempre que sejam elementos com vasta experiência nas áreas que vêm ministrar, toda essa panóplia de

valências, tem vindo de facto a ter resultados, temos feedback que são efetivamente bons" – E03).

Compreende-se na categoria B toda a informação correspondente a falhas, limitações ou deficiências do atual CFC na perspetiva dos entrevistados. As disciplinas e conteúdo programático (subcategoria B.6) surgem como uma das maiores preocupações, apontando para as semelhanças existentes entre o CFA e o CFC (e.g., "É um reavivar do curso de Agentes, ou seja, há aqui mais umas matérias que voltamos a revê-las e não devia ser só isso. Não devia ser só um reavivar do curso de Agentes, portanto, pouco muda em relação às matérias" – E15) e as lacunas no conteúdo a lecionar (e.g., "logística e finanças, essas áreas aqui praticamente não são lecionadas e depois os chefes, invariavelmente, ao longo da carreira vão estando dentro desses assuntos e trabalhar essas áreas" – E10) (apêndice 7, gráfico 3).

Sucedem-se a componente prática e teórica (subcategoria B.2), onde os entrevistados apontam, maioritariamente, a necessidade de acentuar a vertente prática da formação, apesar das revisões já efetuadas no presente ano ao curso (e.g., "Penso que com o modelo atual seria bom que se acentuasse mais a vertente prática, sobretudo para eles serem confrontados com a possibilidade de puderem, em ambiente controlado, por em prática a chefia e a liderança porque eles vão exercer funções de chefia e, naturalmente, tem que estar embebidos desse espírito, tem que por em prática esses conhecimentos." – E03). A Duração (subcategoria B.1) ocupa uma posição semelhante em termos de limitações existentes no curso, indicando a maioria dos entrevistados que sentem que a formação é efetivamente demasiado curta para as necessidades (e.g., "Um dos pontos mais fracos possivelmente será o tempo. Os módulos, como os damos, é pouco tempo letivo" – E13).

O recrutamento e seleção (subcategoria B.5), apesar de não se manifestar tão significativamente como as antecessoras subcategorias, apresentam-se como uma preocupação ao nível da ineficiência do processo de recrutamento e o quase inexistente processo de seleção (e.g., "Depois o atual modelo de recrutamento, tem que se alterar também a portaria que prevê o recrutamento e seleção para o curso chefes, neste caso não o recrutamento, neste caso a seleção para admissão do CFC, é uma portaria muito pesada e com períodos característicos muito acentuados com recursos que chegam a atingir um mês, o tempo de espera para se poder fazer esse recurso." – E01).

De seguida temos o quadro de formadores (subcategoria B.4) associado à falta de formadores ou à falta de competência por parte dos mesmos para lecionarem no CFC (e.g., "A escola não tem formadores que vão cimentando conhecimento, que vão transmitindo

conhecimento aos mais novos, porque são formadores que vão e vem e não têm essa possibilidade." – E05) e a (in)capacidade do CFC se adaptar às funções que os formandos terão de desenvolver no exercer das suas funções (subcategoria B.8) (e.g., "o que a gente ensina aqui depende dos procedimentos que estão definidos superiormente e nem todos os procedimentos se adequam ao que se passa efetivamente na vida operacional" – E09).

Com menos relevância surgem as características dos formandos e circunstâncias associadas que prejudiquem a formação (subcategoria B.7), onde se incluem a existência de uma vida pessoal e familiar já estabelecida (e.g., "O pessoal quer ir embora. Acima de tudo porque estávamos a falar de pessoas, quase todos, a minha experiência, eu já era casado, tinha a minha filha não tinha sequer um ano, eu tinha grande dificuldade em estar cá por completo, se é que me faço entender." – E16), a resistência à mudança, o desfalque de efetivo no terreno, entre outras.

Assim sendo, comparando aqueles que são apontados como pontos fortes e pontos fracos do CFC, é possível notar que, relativamente à maioria das subcategorias, a opinião divide-se, mesmo que tenham maior expressão como ponto forte ou ponto fraco.

Por exemplo, quando se fala da duração do curso, esta circunstância está tendencialmente mais associada aos pontos fracos, havendo a indicação de que a mesma não é suficiente para formar um Chefe e que, nos últimos cursos, foi uma duração insuficiente para lecionar por completo o programa do curso (e.g., "Demos uma parte, a outra parte não conseguimos dar porque o tempo não deu efetivamente para isso. Tínhamos um horário, mas esse teve de ser reduzido. Não conseguimos dar isso." – E13). O quadro de formadores recai na generalidade também nos pontos fracos, sendo apontada a falta de motivação dos formadores, a falta de capacidade para a formação e até mesmo a falta de formadores como um todo (e.g., "Mas um dos pontos fracos é a falta que nós temos por vezes de formadores capacitados e motivados para virem dar formação, para mim é esse o ponto mais fraco." – E02). Por outro lado, a capacidade do curso se adaptar à realidade das funções de chefe e as características dos formandos e circunstâncias associadas estão mais para o lado positivo da formação.

Quanto as subcategorias que apresentam frequências semelhantes em categorias diferentes, estas podem ser explicadas, na sua maioria, pela alteração curricular que se sucedeu no presente ano. Olhando para as subcategorias da componente prática e teórica e das disciplinas e conteúdo programático, os entrevistados admitem que a alteração curricular terá influenciado positivamente estas áreas no curso (e.g., "No curso de chefes acho que seria muito importante também materializarmos na prática tudo isso que a meu ver este ano

já está a ser feito" – E08; e "Este ano já se se começou a mudar em parte como damos esses módulos, em que passamos a abordar a parte burocrática, que muitas vezes no meu curso e noutros cursos, nunca nos foi ensinada essa parte burocrática. Quando chegamos às esquadras, o que é que “fazemos depois de”. Nós não sabíamos." – E13), no entanto, exprimem que, apesar do que já foi feito, ainda existe margem para se desenvolver mais neste âmbito (e.g., “poderia ser ainda mais prático" – E11; e "Deveríamos investir muito mais na formação dos Chefes, nesse sentido de poder ser, no fundo, uma formação mais específica nessa matéria, para poder se empenhar nessas funções e não têm. Cada um resolve à sua maneira, não temos um padrão" – E05).

A categoria C inclui todos aqueles que são considerados os requisitos necessários para o desempenho da carreira de Chefe de Polícia na opinião dos entrevistados. As competências comportamentais (subcategoria C.3) inclui os traços de personalidade, comportamentos e habilidades socioemocionais esperados de um Chefe de Polícia e obteve maior frequência dentro da categoria C. Fazem parte desta subcategoria as menções a diversos traços de personalidade como a humildade, serenidade, maturidade, bom senso, assertividade, integridade, entre outros (e.g., "deve ter outra vertente que será vertente da sensibilidade e do bom senso que deve imperar" – E12) e comportamentos e habilidades socioemocionais como a capacidade de comunicação, habilidade de resolução de problemas, habilidade de observação, capacidade empática, entre outras (e.g., "Tem que ter capacidade de motivar os homens, de os ouvir, para resolver os problemas deles, e ao mesmo tempo terem a capacidade para identificar eventuais problemas que estejam a surgir no grupo, seja no âmbito individual, seja no âmbito grupal, conseguir identificar esses problemas para que se possa arranjar uma solução, do que for possível" – E11) (apêndice 7, gráfico 4).

De seguida temos a chefia, gestão e liderança (subcategoria C.2), que se apresentam como as competências necessárias à carreira de chefes. Associadas às mesmas é possível verificar que surgem referências à liderança motivadora e pelo o exemplo (e.g., "em primeiro lugar não há forma melhor de liderar a não ser pelo exemplo" – E18), à gestão de conflitos e direção (e.g., "tem que, onde chegar, procurar conhecer quem lá tem, ver como é que eles trabalham e depois ir lapidando de maneira a corrigir aquilo que acha que tem que corrigir" – E15), gestão intermédia e de pessoas (e.g., “No âmbito da nossa estrutura hierárquica, nós obviamente também damos ordens aos Agentes, no entanto temos que saber de alguma forma levar a que os Agentes entendam o nosso ponto de vista para fazerem as funções que lhes vamos atribuir com maior motivação ao contrário de ser por imposição. Se fizerem as coisas de forma motivada, é muito mais fácil trabalhar-se quando estão motivados do que se

for por imposição"), supervisão e tomada de decisão (e.g., "Era aquela pessoa que devia deslocar-se ao local e supervisionar todo o procedimento e nesse caso ser o tal mediador dos conflitos entre o Agente e a pessoa da ocorrência" – E13).

Por fim aparece o domínio da matéria necessária ao serviço (subcategoria C.1), onde se incluem todas as informações, técnicas, conceitos e legislação que o Chefe de Polícia precisa de dominar. Foram mencionados pelos entrevistados conhecimentos técnico-policiais e de trânsito (e.g., "Relativamente aos conhecimentos, do que lhe posso dizer é que, quanto mais conhecimento nós temos de uma matéria específica mais confiança temos em transmiti-la ou a executá-la. Consequentemente, quanto melhor formados saímos daqui, seja na área jurídica, seja na área das táticas, o trânsito, seja na área que for, maior sucesso teremos a implementar essa matéria e mesmo a conduzir os homens que estivermos a liderar, homens e mulheres, que estivemos a liderar para fazer as tarefas que lhe forem distribuídas" – E18; "Os conhecimentos genéricos, tem que ter conhecimento técnicos, os práticos sempre, quando estamos na rua, numa operação STOP, saber como deve resolver, aplicar a teoria na parte prática" – E13), conhecimentos jurídicos (e.g., "Os conhecimentos são todos eles, têm que ser conhecedores da lei, logo em primeira mão, para poderem apoiar precisamente os homens que vão ter sob seu comando na rua, os procedimentos que são extremamente importantes a nível da vária legislação avulsa que são muito importantes" – E02), conhecimentos de TIP (e.g., "ele tem que estar altamente preparado ao nível das técnicas de intervenção policial" – E15), conhecimentos de legislação policial (e.g., "um bom Chefe de Polícia tem que ter vários conhecimentos de legislação e dentro dos conhecimentos legais falamos não só da legislação policial, por exemplo, que tem a ver com a nossa atividade operacional" – E09) e conhecimentos relacionados com o direito administrativo (e.g., "aprimorar esses conhecimentos, é essa a base do CFC e deve ter outras capacidades que adquirem no plano teórico, essencialmente, numa primeira fase, noutras disciplinas, por exemplo a nível do direito administrativo e a nível da própria gestão administrativa, mais burocrática" – E04).

A avaliação dos formandos em relação à formação é contemplada na categoria D ("Feedback dos Formandos"), assentando-se principalmente nas opiniões que os entrevistados foram recolhendo ao longo dos anos. Com maior ocorrência no discurso encontramos referências às disciplinas e conteúdo programático (subcategoria D.2), onde os formandos terão indicado o seu descontentamento com a replicação de matérias existente em relação ao CFA e desatualização das mesmas (e.g., "Outras críticas da formação na altura era que estava desatualizada. Aliás uma das que ouvi foi abrir os PowerPoints e que

continuavam com o número do CFA e nem era do anterior, queixavam-se que as leis estavam desatualizadas, a formação estava desatualizada, que os procedimentos estavam desatualizados e essa também é uma das desvantagens" – E09) e com o facto de existirem matérias que havia a necessidade de serem lecionadas e não o eram ao mesmo tempo que lhes eram lecionadas disciplinas das quais não viam aplicabilidade (e.g., "queixam-se que não haveria aplicabilidade na prática e que sentiam depois a tal falta de outras que lá fora há a necessidade de aplicar as mesmas mas que aqui não eram tão trabalhadas ou tão desenvolvidas" – E17; "Eles querem mais Direito Penal, virado para as ocorrências, querem trabalhar todos os temas de legislação policial afinadamente, porque eles têm a noção de que essa vai ser a primeira missão deles lá fora, vai ser aplicar regras de legislação policial, saber esclarecer onde é que os Agentes vão procurar respostas a diversas situações, é o que nós lhe passamos" – E11) (apêndice 7, gráfico 5).

Por outro lado, já surgem algumas apreciações positivas da alteração efetuada este ano relativamente a algumas das novas competências introduzidas, especialmente no que concerne às alterações do direito administrativo, procedimento disciplinar e conhecimentos associados (e.g., "O procedimento disciplinar, alguém que é alvo de um processo disciplinar, quais é que são as garantias que têm, como é que funciona o procedimento disciplinar, alguém que esteja para ir para o núcleo da deontologia e disciplina, quais é que são as funções que irão exercer, quais é que são os prazos a cumprir, todas estas situações que na vertente de um curso de Agentes normalmente não são ministradas e aqui já há outra aprendizagem e nesse aspeto tenho tido um feedback extremamente positivo" – E18).

Quanto à componente teórica e prática (subcategoria D.1), as opiniões são por unanimidade de que existe uma distribuição inadequada da componente teórica e da componente prática, sendo do desejo dos formandos que fosse dada uma maior ênfase à componente prática da formação (e.g., "Mas é a principal crítica é: um curso muito teórico para as expectativas que criaram" – E06).

Os métodos de avaliação (subcategoria D.4) e a duração do curso (subcategoria D.3) surgem com frequências semelhantes, sendo que a crítica efetuada ao método de avaliação remete-se na maioria à antiga distribuição temporal do mesmo (e.g., "Havia 2 semanas, no final de cada semestre, onde tínhamos um teste todos os dias. Era impraticável, era decorar para o teste" – E14) e aos instrumentos utilizados para a avaliação (e.g., "se calhar os métodos de avaliação também podiam ser revistos porque, se bem que o mais simples e o mais justo e para não haver tanta diferença será efetivamente um teste escrito em papel, ou numa outra plataforma qualquer, mas lá está, há matérias que se calhar careciam de uma

revisão ou de uma outra forma de avaliação, até porque o papel é papel, já sabemos que quem conseguir decorar bem as coisas às vezes tem boas notas e depois a aplicá-las na prática não é bem a mesma coisa" – E17).

Já a duração do curso manifesta opiniões divididas. Enquanto é expresso algum constrangimento relativo à deslocação do local de formação em relação ao comando de origem do formando, também é admitido que o tempo de formação não foi o suficiente na perspetiva dos mesmos (e.g., "se por um lado todos os chefes dizem "terminei o curso, precisava de mais matéria, precisava de mais conhecimento" por outro lado acho que é aquela mudança, ninguém quer aqui estar" – E16).

Foram submetidas na categoria E todas as informações relativas aos fatores de risco ou obstáculos à implementação do CTeSP de Chefes de Polícia. Revela-se com maior expressividade, como um possível entrave, os aspetos relativos à carreira de chefes (subcategoria E.4), onde se codificam fatores de natureza profissional (e.g., "Portanto esvaziam aí os poderes do chefe. Eu acho que isso, e eu falo com eles e eles falam muito comigo, desmotiva-os muito. E, portanto, nesta matéria eu acho que teríamos de chegar aqui, relativamente ao seu estatuto, rever o seu estatuto, mas no que concerne às funções, que no fundo as funções resumem-se a muito pouco. Não têm ali no estatuto da PSP as funções do chefe, não estão devidamente definidas, eles nem são carne nem são peixe" – E05), de caráter remuneratório (e.g., "Os 8 ou 9 meses que estão aqui, estão a receber formação, mas estão a perder uma série de coisas. Sabe as dificuldades salariais dos polícias. Muitos deles fazem remunerados para colmatar aquilo que é a falta de mão de obra e o ordenado baixo" – E15) e de natureza pessoal e familiar (e.g., "Eles até gostariam de concorrer, mas não concorrem porque sabem que acabando o curso vão voltar para Lisboa, vão estar mais uma catrefada de anos em lisboa deslocados de casa, portanto não concorrem, não arriscam." – E09) (apêndice 7, gráfico 6).

A duração (subcategoria E.3) e as candidaturas (subcategoria E.6) estão intrinsecamente ligadas no sentido em que os entrevistados preveem uma diminuição das candidaturas associadas ao aumento do tempo de formação (e.g., "2 anos em regime aqui de internato semiaberto, digamos assim, que os chefes podem se ausentar ao final das aulas e voltar ao outro dia de manhã, no entanto, como o curso é dado aqui em Torres Novas, os chefes vêm do país inteiro, inclusive das ilhas, se for mais que um ano letivo muitos serão reticentes em concorrer" – E17), havendo ainda a menção à falta de atratividade da profissão e o desfalque do efetivo pelo período de dois anos no terreno.

Também é feita uma chamada de atenção relativamente à passagem do modelo profissionalizante atual para um possível modelo mais académico (subcategoria E.1), onde estão vincadas preocupações relativamente ao equilíbrio entre a vertente teórica e prática, equilíbrio esse que tem vindo a ser discutido tanto numa perspetiva positiva como numa perspetiva mais desfavorável (e.g., "é com o planeamento do curso de 2 anos, estruturar o curso, tendo uma componente teórica sustentável e capacitante de formar bons chefes que têm a tal componente do saber estar, porque também é muito importante e tendo também a componente prática necessária para que passemos da parte teórica para a parte prática" – E09) e também preocupações sobre o equilíbrio entre aquele que é o conteúdo funcional da carreira de Chefe e uma formação de dois anos (e.g., "se não alterando o conteúdo do trabalho de um chefe, o que é lhe vamos lecionar em dois anos?" – E06).

A Categoria F conta com todos os dados remetentes a sugestões e expectativas no que concerne ao CTeSP de Chefes. O foco dos entrevistados recaiu, acima de tudo, na estruturação do curso (subcategoria F.1), onde as sugestões apontaram para um maior contacto com os diversos serviços da PSP (e.g., "a própria formação em contexto de trabalho será uma mais valia, passar em diversos locais da orgânica, de uma divisão da PSP, de um comando, dentro do próprio comando dos serviços e executar funções" – E17), uma maior formação em termos de funções específicas (e.g., "Relativamente ao curso de chefes eu tenho uma opinião muito particular relativamente a ele que é: nós devemos enquadrar a formação de um chefe de acordo com as funções que ele vai exercer, de acordo com aquilo que está previsto no estatuto, ou seja, o chefe é suposto fazer funções de supervisor, chefiar uma EIR, chefiar uma equipa de investigação criminal, uma equipa de trânsito e assim sucessivamente. São 7 as funções possíveis de ser exercidas por um chefe. Neste ponto de vista que eu tenho entendendo que devemos usar a formação exatamente para dar as competências para essas funções específicas" – E18) e um aumento do tempo de estágio (e.g., "1 ano puramente teórico e teórico-prático e 1 ano de estágio profissional onde podiam aculturar definidamente à classe de chefes" – E04) (apêndice 7, gráfico 7).

O recrutamento e seleção (subcategoria F.2), já antes estabelecidos como uma preocupação relativamente ao atual CFC (subcategoria B.5) também renderam algumas sugestões por parte dos entrevistados. Para além de se pedir um maior rigor neste processo, também se propõe a aplicação de testes psicotécnicos (e.g., "Por outro lado, acho que, ao haver uma alteração, seria importante fazermos algo que acho que já foi feito no ano passado que é os testes de aptidão, através de testes psicotécnicos, através de entrevistas que acho que até agora ninguém veio para o CFC e passou por um processo rigoroso, ou minimamente

rigoroso, em que há provas psicotécnicas, há entrevistas de seleção” – E11) ou o requerimento de informação por parte do comandante de esquadra (e.g., "se calhar se houvesse ali como existe para os outros concursos, a unidade especial de polícia, por exemplo, para outro tipo de serviço, uma informação do comandante de esquadra como requisito poderia permitir-nos a nós escola fazer uma maior filtragem e o melhor processo de seleção, não fazer só recrutamento" – E09).

## 2. Resultados dos Questionários

### 2.1 Caracterização da amostra

Procedeu-se à caracterização da amostra através de seis variáveis independentes (Sexo, idade, habilitações literárias, número de anos de serviço na PSP, ano de conclusão do CFC e função desempenhada) questionadas na primeira parte do questionário (Tabela 6).

		N	%
<b>Sexo</b>	Feminino	10	5,9%
	Masculino	159	94,1%
<b>Idade</b>	25-35 anos	37	21,9%
	35-45 anos	121	71,6%
	45-55 anos	10	5,9%
	55-60 anos	1	0,6%
<b>Habilitações literárias</b>	3º Ciclo do Ensino Básico	1	0,6%
	Ensino Secundário	109	64,5%
	Curso Tecnológico/Profissional/Outros (Nível III)	16	9,5%
	Bacharelato	4	2,4%
	Licenciatura	29	17,2%
	Pós-Graduação	3	1,8%
	Mestrado	4	2,4%
Curso de Especialização Tecnológica	3	1,8%	
<b>Número de anos de serviço na PSP</b>	9-15 anos	113	66,9%
	16-20 anos	42	24,9%
	21-25 anos	11	6,5%
	Mais de 25 anos	3	1,8%
<b>Ano de conclusão do CFC</b>	2019	78	46,2%
	2021	91	53,8%
<b>Função desempenhada</b>	Formador	3	1,8%
	Graduado de serviço	22	13,0%
	Chefe EIR	13	7,70%
	Chefe/Supervisor/Coordenador em Núcleos	7	4,1%
	Coordenador IC	2	1,20%
	Supervisor operacional	42	24,9%
	Supervisor MIPP	20	11,80%
	Adjunto do comandante de esquadra	9	5,20%
	Comandante de esquadra	3	1,80%
	Outros	48	28,40%

Tabela 6 - Caracterização da Amostra do Questionário

Como é possível observar, maioria dos participantes são do sexo masculino (94,1%, n=159), sendo que grande parte dos mesmos apresenta a idade compreendida entre os 35 e os 45 anos (71,6%, n=121). A faixa etária com menor incidência é a dos 55 aos 60 anos (0,6%, n=1).

Quanto às habilitações literárias, há a predominância dos que possuem o ensino secundário (64,5%, n=109), seguido dos que possuem licenciatura (17,2%, n=29). Com menor ocorrência temos elementos com pós-graduação (1,8%, n=3), curso de especialização tecnológica (1,8%, n=3) e o 3º ciclo do ensino básico (0,6%, n=1).

Relativamente ao número de anos de serviço na PSP, no qual se incluí o tempo do CFA e do CFC, parcela significativa dos envolvidos encontra-se no intervalo dos 9 aos 15 anos de serviço (66,9%, n=113), sendo 24,9% tem entre 16 a 20 anos de serviço (n=42), 6,5% tem entre 21 a 25 anos (n=11) e 1,8% tem mais de 25 anos de serviço (n=3).

No que se refere ao ano de conclusão do CFC, 46,2% concluiu o curso em 2019 (n=78) e 53,8% conclui o curso em 2021 (n=91). Em relação à função que desempenham atualmente, 24,9% desempenha funções de supervisor operacional (n=42), 13% desempenha funções de graduado de serviço (n=22) e 11,8% desempenha funções de supervisor MIPP (n=20), sendo estas as três funções com maior incidência, para além de “Outros” (28,4%, n=48). Com menor expressão temos as funções de formação (1,8%, n=3), de comandante de esquadra (1,8%, n=3) e de coordenador IC (1,2%, n=2).

## **2.2. Adequação da formação**

Quanto a primeira parte do questionário sobre a adequação da formação, temos 16 afirmações onde os inquiridos, através de uma escala de Likert, devem selecionar um entre cinco parâmetros (“Discordo totalmente”, “Discordo”, “Nem concordo nem discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”) o que mais se adequa à sua realidade.

Para efeitos de análise e discussão destes resultados, foi considerada como “Taxa de concordância” a junção dos valores obtidos em “Concordo” e “Concordo totalmente”, sendo a “Taxa de discordância” o valor atribuído a “Discordo” e “Discordo totalmente”. “Não concordo nem discordo” mantêm-se como uma posição neutra.

Na primeira afirmação “Considero que o CFC correspondeu às exigências da minha formação”, 39,64% dos intervenientes respondeu “Discordo” (n=67), 26,04% respondeu “Concordo” (n=44), 21,30% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=36), 12,43% respondeu “Discordo totalmente” (n=21) e 0,59% respondeu “Concordo totalmente” (n=1).

Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 8).

Na segunda afirmação “Sinto que as disciplinas do CFC foram fundamentais para exercer as minhas funções”, 39,05% dos intervenientes respondeu “Discordo” (n=66), 27,81% respondeu “Concordo” (n=47), 25% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=40), 8,28% respondeu “Discordo totalmente” (n=14) e 1,18% respondeu “Concordo totalmente” (n=2). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 9).

Na terceira afirmação “Acho que existem matérias que não foram devidamente exploradas ao longo do curso que mais tarde revelaram-se necessárias para as minhas funções”, 47,93% dos intervenientes respondeu “Concordo totalmente” (n=81), 40,24% respondeu “Concordo” (n=68), 5,33% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=9), 5,33% respondeu “Discordo” (n=9) e 1,18% respondeu “Discordo totalmente” (n=2). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de concordância superior à taxa de discordância (apêndice 10, gráfico 10).

Na quarta afirmação “As técnicas aprendidas no CFC foram muito parecidas com aquelas que agora tenho de utilizar no meu trabalho”, 37,28% dos intervenientes respondeu “Discordo” (n=66), 28,40% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=48), 22,49% respondeu “Concordo” (n=38), 10,65% respondeu “Discordo totalmente” (n=18) e 1,18% respondeu “Concordo totalmente” (n=2). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 11).

Na quinta afirmação “Sinto que as atividades práticas foram úteis e aplicáveis à minha função como Chefe”, 37,87% dos intervenientes respondeu “Concordo” (n=64), 27,22% respondeu “Discordo” (n=46), 22,49% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=38), 8,28% respondeu “Discordo totalmente” (n=14) e 4,14% respondeu “Concordo totalmente” (n=2). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de concordância superior à taxa de discordância (apêndice 10, gráfico 12).

Na sexta afirmação “O material pedagógico (equipamentos, ilustrações, exercícios,) utilizado no CFC era muito parecido com aquilo que encontrei no meu trabalho”, 47,34% dos intervenientes respondeu “Discordo” (n=80), 23,67% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=40), 16,57% respondeu “Concordo” (n=28), 11,24% respondeu “Discordo totalmente” (n=19) e 1,18% respondeu “Concordo totalmente” (n=2). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 13).

Na sétima afirmação “Tenho a oportunidade de aplicar o que aprendi no CFC nas minhas funções”, 41,42% dos intervenientes respondeu “Concordo” (n=70), 28,40% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=48), 18,93% respondeu “Discordo” (n=32), 7,69% respondeu “Discordo totalmente” (n=13) e 3,55% respondeu “Concordo totalmente” (n=6). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de concordância superior à taxa de discordância (apêndice 10, gráfico 14).

Na oitava afirmação “O estágio integrado no CFC preparou-me para a função policial”, 28,40% dos intervenientes respondeu “Concordo” (n=48), 24,85% respondeu “Discordo” (n=42), 20,71% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=32), 18,34% respondeu “Discordo totalmente” (n=31) e 7,69% respondeu “Concordo totalmente” (n=13). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 15).

Na nona afirmação “Aquilo que aprendi no CFC ajusta-se àquilo que vejo os meus colegas mais antigos fazerem no terreno”, 39,05% dos intervenientes respondeu “Discordo” (n=66), 33,14% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=56), 14,79% respondeu “Concordo” (n=25), 12,43% respondeu “Discordo totalmente” (n=21) e 0,59% respondeu “Concordo totalmente” (n=1). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 16).

Na décima afirmação “Tendo em conta a formação do CFC, quando terminei o curso considerava-me capaz de exercer um cargo de Chefia e Comando”, 31,36% dos intervenientes respondeu “Não concordo nem discordo” (n=53), 28,99% respondeu “Concordo” (n=49), 25,44% respondeu “Discordo” (n=43), 13,02% respondeu “Discordo totalmente” (n=22) e 1,18% respondeu “Concordo totalmente” (n=2). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 17).

Na décima primeira afirmação “O CFC é uma evolução em relação ao CFA”, 36,67% dos intervenientes respondeu “Concordo” (n=62), 27,81% respondeu “Discordo” (n=42), 16,57% respondeu “Discordo totalmente” (n=28), 15,38% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=26) e 6,51% respondeu “Concordo totalmente” (n=11). Apesar de estarem muito próximas, nesta afirmação temos uma taxa de concordância superior à taxa de discordância (apêndice 10, gráfico 18).

Na décima segunda afirmação “Melhorei como profissional após frequentar o CFC”, 36,67% dos intervenientes respondeu “Concordo” (n=62), 23,08% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=39), 14,20% respondeu “Discordo” (n=24), 10,65% respondeu

“Discordo totalmente” (n=18) e 7,10% respondeu “Concordo totalmente” (n=12). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de concordância superior à taxa de discordância (apêndice 10, gráfico 19).

Na décima terceira afirmação “Os instrutores eram experientes e foram bem-sucedidos nas matérias que lecionaram”, 31,95% dos intervenientes respondeu “Não concordo nem discordo” (n=54), 28,99% respondeu “Discordo” (n=49), 26,04% respondeu “Concordo” (n=44), 9,47% respondeu “Discordo totalmente” (n=16) e 3,55% respondeu “Concordo totalmente” (n=6). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 20).

Na décima quarta afirmação “O ritmo do curso foi adequado aos meus conhecimentos”, 36,09% dos intervenientes respondeu “Discordo” (n=61), 22,49% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=38), 21,89% respondeu “Concordo” (n=37), 16,57% respondeu “Discordo totalmente” (n=28) e 2,96% respondeu “Concordo totalmente” (n=5). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 21).

Na décima quinta afirmação “O CFC está bem organizado e estruturado”, 44,97% dos intervenientes respondeu “Discordo” (n=76), 33,73% respondeu “Discordo totalmente” (n=57), 12,43% respondeu “Não concordo nem discordo” (n=21) e 8,88% respondeu “Concordo” (n=15). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de discordância superior à taxa de concordância (apêndice 10, gráfico 22).

Na décima sexta afirmação “Penso que a passagem do CFC para Curso Técnico e Superior Profissional é uma mais-valia”, 47,34% dos intervenientes respondeu “Concordo totalmente” (n=80), 23,67% respondeu “Concordo” (n=40), % respondeu “Não concordo nem discordo” (n=29), 6,51% respondeu “Discordo” (n=11) e 5,33% respondeu “Discordo totalmente” (n=9). Assim sendo, nesta afirmação temos uma taxa de concordância superior à taxa de discordância (apêndice 10, gráfico 23).

Após ser feita uma análise estatística descritiva para cada uma das afirmações conseguimos perceber que, no geral, são apresentados valores elevados de desvio padrão,  $\sigma = [0,8809 ; 1,2456]$ , o que poderá estar intrinsecamente ligada à heterogeneidade da amostra conseguida.

Selecionando algumas das afirmações de onde foram obtidos resultados interessantes, como é o caso da oitava afirmação “O estágio integrado no CFC preparou-me para a função policial”, é possível notar uma distribuição muito próxima dos valores de “Discordo totalmente” a “Concordo”. Apesar da taxa de discordância ser maior (43,20%) do

que a taxa de concordância (36,09%), este tipo de distribuição de resultados poderá indicar que, eventualmente, os estágios do CFC estarão mais formatados para preparar os formandos para determinados tipos de funções, em detrimento de outras. Tal conjectura pode também ser sustentada pelas entrevistas realizadas, onde os entrevistados apontaram a necessidade de haver uma maior rotatividade pelos serviços da PSP no decorrer dos estágios.

Na décima primeira afirmação também foram conseguidas respostas igualmente divergentes, onde a taxa de discordância (41,42%) quase igualou a taxa de concordância (43,20%). Estas respostas também se contrapõe às opiniões recolhidas por meio de entrevistas, onde recorrentemente foi feita a menção de que o CFC, principalmente antes das alterações introduzidas este ano, era meramente um “CFA parte dois”, como foi descrito pelos entrevistados. A origem desta inconsistência poderá estar nas diferenças dos CFAs de origem dos inquiridos, dado esse que não foi coletado na parte II – dados pessoais do questionário.

No geral, a partir dos dados obtidos relativamente à adequação da formação do CFC, é possível aferir que 52,07% dos Chefes que frequentaram no 3º e 4º CFC e que responderam ao questionário indicam que o curso não terá correspondido àquilo que era exigido da sua formação, sendo que 47,34% “discordam” ou “discordam totalmente” que as disciplinas do CFC tenham sido fundamentais para exercerem as suas funções. Algo semelhante foi sinalizado quanto às técnicas. Pelo menos 47,93% dos consultados não utiliza as técnicas aprendidas ao longo do CFC na sua vida profissional. O material pedagógico, onde se incluem os equipamentos e exercícios utilizados durante o CFC, não foram similares a aqueles que os Chefes encontraram no seu local de trabalho, segundo 58,58% dos envolvidos. Isto também foi perceptível na análise das entrevistas, onde houve a indicação de que os formandos expressavam que não viam a aplicabilidade de algumas disciplinas que lhes eram lecionadas (subcategoria D.2).

Por outro lado, 88,17% dos participantes assinalaram lacunas nas matérias lecionadas que vieram mais tarde a revelar-se por ter havido necessidade de recorrer a determinadas matérias ao longo do exercício de funções. O mesmo foi igualmente indicado ao longo das entrevistas (subcategoria B.6 e D.2).

Já a utilidade da parte prática da formação teve uma apreciação mais positiva por parte de 42,01% dos sujeitos do estudo, sendo compatível com a avaliação feita pelos entrevistados sobre a adaptação da componente prática às necessidades da função (subcategoria A.3).

Da totalidade dos envolvidos no questionário, 44,97% dos mesmos indica que teve a oportunidade de aplicar o que aprendeu durante a formação nas suas funções, contribuindo para a percepção da capacidade do curso se adaptar à realidade já indicada como um ponto forte da formação (subcategoria A.1). No entanto cria-se uma percepção contraposta quando 51,48% dos participantes expõe que aquilo que aprendeu no CFC não se ajusta a aquilo que vê os colegas mais antigos a fazerem no terreno. Isto poderá estar associado a diferenças formativas entre os atuais CFC e outros mais antigos ou poderá estar em causa o surgimento de vicissitudes/adaptações que Chefes mais antigos façam já devido à sua experiência.

Quanto à experiência e à capacidade dos instrutores em lecionar a matéria, 38,46% dos Chefes avalia desfavoravelmente a capacidade dos mesmos e 29,58% avalia favoravelmente, pendendo tendencialmente para um dos pontos fracos do CFC (subcategoria B.4).

Relativamente ao ritmo, organização e estruturação do curso, é expresso pelos antigos formandos que são parâmetros que apresentam um desempenho não satisfatório. Pelo menos 52,66% dos colaboradores define que o ritmo do curso não estava adequado aos conhecimentos que possuíam e 78,70% “discorda” ou “discorda totalmente” que o curso tenha sido bem organizado e estruturado. A falta de tempo para cobrir todo o conteúdo programático será provavelmente um dos fatores que mais influencia esta percepção (subcategoria B.1 e D.4).

### **2.3. Satisfação com a formação**

De seguida foram efetuadas três diferentes questões: uma sobre a qualidade geral do curso, outra quanto à avaliação que os participantes atribuem à componente prática do curso, e uma última relativamente à avaliação da componente teórica. Foi utilizada uma escala de Likert onde 1 correspondia a “Muito mau” e 5 a “Muito bom”.

Quanto à qualidade geral do curso, 45% dos inquiridos atribui uma valoração de 3 que corresponde a um nível intermédio de “Nem bom nem mau” (n=76), 27,2% atribui uma valoração de 2 que corresponde a um nível “Mau” (n=46), 16% atribui uma valoração de 4 que corresponde a um nível “Bom” (n=27), 11,2% atribui uma valoração de 1 que corresponde a um nível “Muito mau” (n=19) e 0,6% atribui uma valoração de 5 que corresponde a um nível “Muito bom” (n=1) (apêndice 11, gráfico 24).

Quando questionados “Como avaliaria a componente prática do curso?”, 37,9% dos inquiridos atribui uma valoração de 3 que corresponde a um nível intermédio de “Nem bom nem mau” (n=64), 29,6% atribui uma valoração de 2 que corresponde a um nível “Mau”

(n=50), 20,1% atribui uma valoração de 4 que corresponde a um nível “Bom” (n=34), 11,8% atribui uma valoração de 1 que corresponde a um nível “Muito mau” (n=20) e 0,6% atribui uma valoração de 5 que corresponde a um nível “Muito bom” (n=1) (apêndice 11, gráfico 25).

Relativamente à questão “Como avaliaria a componente teórica do curso?”, 39,1% dos inquiridos atribui uma valoração de 3 que corresponde a um nível intermédio de “Nem bom nem mau” (n=66), 30,8% atribui uma valoração de 2 que corresponde a um nível “Mau” (n=52), 17,2% atribui uma valoração de 4 que corresponde a um nível “Bom” (n=29) e 13% atribui uma valoração de 1 que corresponde a um nível “Muito mau” (n=22) (apêndice 10, gráfico 26).

#### **2.4. Sugestões para melhoria da formação**

O questionário encerra-se com um campo aberto de resposta curta onde os Chefes são questionados se “Há alguma sugestão que gostaria de dar para melhorar a formação dos Chefes da PSP?”, de forma que se construa um conjunto de contributos a ter em conta na perspetiva de quem efetivamente já foi sujeito a uma formação de Chefes e que atualmente exerça esse posto.

Foram anotadas um total de 32 linhas de sugestão diferentes, tendo sido efetuados 286 registos das mesmas (Apêndice 12). Vão ser exploradas as 13 linhas de sugestão com maior expressividade neste subcapítulo.

Com maior expressividade aparece a indicação de haver a necessidade de adequar aquelas que são as disciplinas do curso ao conteúdo funcional da carreira de Chefe e de atualização do conteúdo programático (n=48, 16,78%) visto que, na opinião dos inquiridos, o atual CFC replica excessivamente o que já foi anteriormente lecionado no CFA. Foi frequentemente mencionado que as matérias lecionadas não se adaptam a aquela que são as funções que exercem atualmente, tendo sido muitas vezes descorada a formação em áreas que teriam maior interesse.

De seguida temos a indicação de que é preciso efetivamente aumentar a vertente prática (n=31, 10,84%), seja através de exercícios práticos, do contacto entre CFA e CFC ou exercícios práticos de chefia e liderança.

O CPA e a formação em termos de procedimentos administrativos voltam a assumir um lugar de destaque, juntamente com o CP e o CPP, o Procedimento Disciplinar, Direito Civil e outras áreas legislativas (n=30, 10,49%). De acordo com os participantes, na formação que

tiveram e para as funções que desempenham, há necessidade de dirigir a formação de Chefes para estas áreas, mesmo que em detrimento de outras.

O quadro de formadores volta a surgir como uma preocupação (n=25, 8,74%). A grande parte das indicações vai no sentido de existir uma necessidade latente de estabelecer um grupo de formadores que esteja motivado, com experiência operacional e que sejam efetivamente especialistas na área que lecionam.

O alargamento do período de estágio (n=22, 7,69%) aparece também muito associado à sugestão da rotatividade durante o estágio pelos serviços da PSP e pelas funções que um Chefe possa vir a desempenhar (n=15, 5,24%). Para além de terem considerado o tempo de estágio insuficiente, muitos dos participantes foram confrontados com funções com as quais não tiveram contacto no decorrer do estágio, o que se revelou como uma grande lacuna na opinião dos mesmos.

Para além da incidência em matérias específicas, os inquiridos reforçaram de igual forma a necessidade de se apostar mais em formação de procedimentos que, em primeira linha, estarão relacionados com a vivência em esquadra e SEI (n=19, 6,64%). Enquadram-se aqui a elaboração de relatórios e participações, despacho de expediente, elaboração de peças de expediente mais específicas, gestão de NPE, gestão documental, entre outros.

Para os colaboradores deste estudo há a necessidade de se investir durante a formação na área de chefia, liderança e supervisão (n=17, 5,94%), ainda mais do que aquilo que se faz atualmente. Uma das sugestões mais recorrentes nesta linha de pensamento é fomentar a interação entre os formandos do CFA e do CFC, prática essa que se iniciou já neste 5ºCFC.

Mais uma vez o aumento de tempo de formação é apontado como uma necessidade sentida, desta vez da perspetiva dos formandos (n=13, 4,55%). Na opinião dos mesmos a matéria era lecionada a um ritmo acima daquele que seria o ideal para acompanharem, havendo tópicos que ficaram por discutir ao longo do curso, que os mesmos consideram que teria sido importante desenvolver com mais calma.

A adequação dos métodos de avaliação, deixando para trás o mero “decorar para debitar no papel” foi, da mesma forma, uma referência presente ao longo do corpo de sugestões (n=11, 3,85%). Como formandos, muitos dos Chefes experienciaram situações em que sentiram a pressão de apenas decorar a matéria, sem haver realmente uma assimilação da mesma, para acompanharem o ritmo dos momentos de avaliação. Apesar de ser mais um fator que foi alterado no 5ºCFC, reforça-se assim a necessidade de manter um ritmo adequado dos momentos avaliativos, tendo sido sugerido, por exemplo, um momento

avaliativo no fim de cada temática, com o objetivo de evitar a acumulação dos momentos avaliativos no mesmo período.

Melhorar as condições de ensino, alojamento e de trato dos formandos surge em 11º nas sugestões dadas (n=7, 2,45%), sendo apontada a necessidade de haver um *upgrade* na qualidade geral com que os formandos são recebidos para receberem formação.

À semelhança do que ocorreu na GNR, é proposto que com a transição do CFC para o CTeSP seja dada a oportunidade a todos os Chefes que frequentaram o CFC de estabelecerem as equivalências existentes entre os dois cursos e que tenham acesso à restante formação para que os mesmos concluam a creditação e fiquem em “nível de igualdade” em relação aos formandos que acedam à carreira de Chefe já através CTeSP. O ensino à distância por via de plataformas digitais é uma das ferramentas comumente mencionadas para tal fim (n=7, 2.45%).

Investir nas várias funções possíveis de um Chefe exercer ao longo da formação, à imagem da rotação pelos vários serviços da PSP durante o estágio, também é um dos pontos solicitados nas sugestões (n=6, 2,10%). No fim do curso os Chefes são distribuídos pelas diversas áreas de atuação da PSP, incluindo núcleos e secções cujo serviço tem uma natureza tendencialmente mais administrativa, existindo, portanto, a necessidade de preparar, mesmo que genericamente, os Chefes para essas diversas funções.

Foi também sugerida a dotação dos formandos com o curso de formação de formadores (n=4, 1,40%) e o curso de formação de formadores de TIP/MIR (n=4, 1,40%) e um maior investimento ao longo do curso na área da Técnica do Serviço Policial como a segurança privada, estupefacientes, violência doméstica, armas e explosivos e outros (n=3, 1,05%). À semelhança de resultados obtidos na entrevista, é igualmente proposto que a divisão do novo curso seja sensivelmente de um ano de vertente de sala de aula e outro ano para o estágio integrado (n=3, 1,05%).

Foram propostas mais algumas sugestões que poderão ser lidas no apêndice 12 do presente trabalho.

As sugestões dos Chefes são parcialmente semelhantes às sugestões dadas pelos formadores e responsáveis pela formação da EPP quanto à estruturação do futuro CTeSP e a duração do curso (subcategoria F.1 e F.3).

## **Conclusão**

Quando olhamos para a administração das organizações portuguesas não podemos negar o quão importante se tem vindo a assumir a GRH, especialmente numa modernidade cada vez mais multifacetada, que enfrenta cada vez mais problemas de cariz imprevisível. Devido a estas constantes alterações na sociedade, a própria GRH alterou-se, evoluindo de uma política meramente centrada na organização para expandir o seu alcance às necessidades dos trabalhadores.

Para maximizar o desempenho dos funcionários de uma dada organização, faz parte do leque de responsabilidades dos RH um recrutamento, seleção, treino e desenvolvimento profissional adequados a aquelas que são as necessidades estabelecidas superiormente pela organização.

Focando-nos mais naquele que é o ponto principal deste estudo, a formação assume-se como um instrumento essencial para que o trabalhador se adapte às funções que assume no seio da empresa e para que este se vá atualizando relativamente à mudança, tanto interna à empresa quanto externa. A competência e capacidade intelectual dos funcionários desempenham um papel fundamental na eficácia dos serviços da organização, sendo que a consolidação do conhecimento contribui para o aumento da produtividade do trabalhador.

O foco de uma boa formação é essencialmente promover uma transformação daquelas que são as competências que o aluno já apresenta, através de processos de aprendizagem e abordagens inovadoras. Na polícia, a formação tem como fundamento preparar os futuros polícias para que estes possam agir da forma correta, promovendo uma melhor produtividade e eficiência e fomentar a cooperação, recorrendo à implementação de diversos tipos de competências e dando-lhes a capacidade de se ajustarem a novas e diversas tarefas.

Por esta razão é que, inserido na formação de progressão da PSP, temos o CFC, um curso voltado para dotar polícias dos conhecimentos e competências profissionais necessários para assumirem funções de Chefe de Polícia, sendo um curso que incide em diversas áreas: A área do Direito (Direito Administrativo, Direitos Fundamentais e Cidadania, Direito Penal, Direito Processual Penal, etc.), Ética e Deontologia Policial, Formação e Prática Pedagógica, Informações, Investigação Criminal, Psicossociologia, Segurança Pública e Policiamento, Táticas das Forças de Segurança, Sistemas e Tecnologias Operacionais, Educação Física e Defesa Policial.

Com a introdução do RJESPP, onde o Ensino Politécnico Policial introduz novos requisitos de formação e especialização para a carreira de Chefe, é criada uma nova problemática em torno de qual deverá ser o caminho a seguir, ainda mais dada a evolução das demandas em termos securitários na sociedade contemporânea, considerando ainda mais a complexidade das responsabilidades inerentes ao posto de Chefe de Polícia. Por isso, o objetivo principal do nosso estudo foi apresentar uma base para a formulação deste CTeSP, quer a nível do modelo de ensino a seguir como a nível do plano curricular.

Para tal, também fez parte dos nossos objetivos perceber qual é o conjunto de habilidades essenciais à carreira de Chefe, analisar as necessidades de formação existentes na PSP, particularmente no CFC e avaliar o programa atual do CFC e identificar os elementos relevantes para o CTeSP.

Através da consulta de formandos e formadores do CFC foi possível chegar a algumas conclusões que poderão contribuir para os objetivos do presente estudo. Do ponto de vista dos formadores ficou claro que o tempo atual de formação, de apenas de 1 ano letivo, é insuficiente para dar o programa curricular de forma sustentada. Nos atuais parâmetros de formação não há tempo suficiente para lecionar o conteúdo necessário e permitir trocas de ideias e discussões pertinentes em sala de aula.

O corpo docente também apresenta falhas, onde se incluem a falta de motivação dos formadores, falta de habilidades de ensino e até mesmo uma escassez de formadores no geral. Na componente prática e teórica do curso e nas disciplinas e conteúdo programático foi apontada uma evolução positiva no atual curso (5º CFC) mas continuam também a fazer parte das preocupações dos formadores, havendo uma tendência para requerer mais formação prática.

A opinião dos Chefes que integraram os 3º e 4º CFC é semelhante, sendo que a maioria destes polícias indicam que o curso que frequentaram não correspondeu às expectativas dos mesmos. Para os formandos as disciplinas que lhes foram lecionadas no CFC que frequentaram não se revelaram propriamente fundamentais para o exercício das suas competências, sendo que até mesmo indicam que não utilizam as técnicas aprendidas ao longo do curso nas suas funções e o material que encontraram nos seus locais de trabalho não era semelhante ao utilizado para a sua aprendizagem ao longo da sua formação. Foram identificadas deficiências nos conteúdos ministrados, que posteriormente se mostraram relevantes, havendo a necessidade de abordar esses tópicos durante o curso. A vertente prática volta a assumir um lugar de destaque, sendo que os Chefes inquiridos admitem que a mesma se adaptou às necessidades da função que exercem.

Ainda da perspetiva dos formandos, os mesmos relataram que tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso nas suas funções, o que acaba por contribuir para a perceção que o curso é capaz de se adaptar à realidade até certo ponto. No entanto, também existe a perceção de que o que aprenderam no CFC não se ajusta a aquilo que observam os seus colegas mais antigos fazerem. Quanto ao ritmo, organização e estrutura do curso, os Chefes expressam que esses parâmetros apresentaram um desempenho insatisfatório, sendo que o ritmo do curso não correspondeu aos conhecimentos que já possuíam e entendem que o curso não se encontrava nem bem organizado nem bem estruturado.

Quanto à satisfação dos formandos relativamente à formação que receberam, tanto na qualidade geral como na avaliação da componente teórica e prática do CFC, os Chefes indicam tendencialmente um nível intermédio de satisfação, de “nem bom nem mau”. Numa perspetiva geral, e após a análise dos dados obtidos tanto das entrevistas feitas a formadores e como do questionário aplicado aos formandos, o CFC tal como está construído atualmente pode estar um tanto quanto desatualizado e desadequado à formação de Chefes da PSP. Apesar de haver alguns pontos em que o curso é bem-sucedido, estes acabam por ser engolidos por todas as componentes do curso que não estão a par daquela que é a expectativa e as necessidades de formação.

Procuramos também tentar perceber quais eram as perspetivas para o futuro CTeSP dos formandos e dos formadores. Para os formadores, a criação deste novo formato de formação deverá incluir um maior contacto com os diversos serviços da PSP, uma maior formação em termos de funções específicas que os Chefes podem desempenhar e o aumento do tempo de estágio, sendo esta opinião partilhada pelos Chefes do 3º e 4º CFC. Os formadores também esperam melhores processos de recrutamento e seleção, onde se incluam possivelmente testes psicotécnicos, entrevistas ou requerimento de informação por parte do comandante de esquadra.

Já para os formandos existe a necessidade de se adequarem as disciplinas e conteúdo programático às funções de Chefe, juntamente com uma atualização de matérias e material utilizado, mais especificamente quando se fala na formação em termos de procedimentos em vigor na PSP. Um aumento da vertente prática também é pedido pelos mesmos, juntamente com a sugestão de um maior investimento em matérias relacionadas com Direito Administrativo (CPA em específico), Direito Penal (CP e CPP), Direito Civil, Ética e Deontologia (Procedimento Disciplinar), Legislação e Segurança Rodoviária e Legislação Policial. Além da ênfase em matérias específicas, os formandos também ressaltaram a

necessidade de investir mais na formação de procedimentos que estão diretamente relacionados com a experiência em esquadra e SEI. Isto inclui a elaboração de relatórios e participações, despacho de expediente, elaboração de peças de expediente mais específicas, gestão de NPE, gestão documental, entre outros.

Quanto a possíveis ameaças que poderão sugerir com a implementação do CTeSP de Chefes, os formadores destacaram de forma mais significativa como possíveis obstáculos os elementos relacionados à carreira de Chefes, nos quais se englobam fatores profissionais, remuneratórios, bem como questões pessoais e familiares. A falta de conteúdo funcional desta carreira assumiu um lugar de destaque e a subsequente necessidade de dar “algo mais” para os Chefes puderem exercer o seu posto. Também a duração do curso e as candidaturas fazem parte das preocupações, estando intrinsecamente relacionadas, uma vez que os formadores preveem uma redução do número de candidaturas devido ao aumento do tempo de formação. Além disso, mencionam a falta de atratividade da profissão e o impacto negativo da ausência do efetivo no terreno durante um período de dois anos.

No entanto, não é possível construir um curso para dar competências numa determinada função se não soubermos definir essas mesmas competências. Nesse sentido, obteve-se através da análise da literatura existente um conjunto de características que nos permitiu estabelecer uma linha de pensamento. Um Chefe, como chefia intermédia e supervisor de primeira linha, tem de desempenhar tanto tarefas operacionais como responsabilidades administrativas, onde se inclui a supervisão de dados criminais, planeamento de tarefas, gestão de recursos e atendimento ao cidadão. São mencionadas como competências técnicas e interpessoais essenciais para um Chefe o domínio da matéria jurídica, a compreensão dos regulamentos e diretrizes relacionados com a segurança pública, a habilidade de negociação, uma boa capacidade de comunicação verbal e qualidades de liderança.

No DL n.º 243/2015, de 19 de outubro é estabelecido que, na categoria de Chefe, é possível ao mesmo exercer funções na área de formação, de execução de trabalhos de natureza técnica e administrativa, de supervisão de pessoal da carreira de Agente, de coadjuvação e substituição de comandantes e chefia de brigadas ou equipas.

Já para os formadores e restante corpo de formação da EPP fazem parte dos requisitos necessários para o desempenho da carreira de Chefe determinadas competências comportamentais onde se incluem traços de personalidade como assertividade, integridade, bom senso, entre outros traços, e comportamentos e habilidades socioemocionais relacionados com a capacidade de comunicação, habilidade de resolução de problemas,

habilidades de observação, e outras. Como seria de esperar a chefia, gestão e liderança também surgem fortemente associadas a este posto hierárquico, até pela sua dualidade intermédia na cadeia hierárquica. Depois foram também associados alguns conhecimentos de matéria necessária ao serviço como conhecimentos técnico-policiais e de trânsito, conhecimentos jurídicos, conhecimentos de TIP, conhecimentos específicos de legislação policial e conhecimentos relacionados com o Direito Administrativo.

Assim sendo, juntamente com a descrição do conteúdo funcional já estabelecida no DL n.º 243/2015, de 19 de outubro, é possível estabelecer um perfil de competências necessárias à carreira de Chefe de Polícia, desde o saber ser, principalmente ligado às competências comportamentais mencionadas, ao saber saber, associado aos conhecimentos necessários ao serviço policial e saber fazer, associado às suas tarefas operacionais e restantes responsabilidades administrativas.

Quanto ao objetivo principal de apresentar uma base para o CTeSP, quer a nível de modelo de ensino, quer a nível curricular, aproveitamos este momento para estabelecer alguns pontos essenciais que foram retirados das nossas descobertas:

- Quanto ao modelo de ensino, aconselha-nos a revisão da literatura que deve ser seguido um modelo de aprendizagem adaptado a adultos, onde sejam seguidos os princípios da andragogia, no qual os alunos percebem porque é que têm de aprender determinadas matérias, baseando a sua aprendizagem em problemas e com carácter autodirigido e autónomo.
- Deve ser estabelecido um método de seleção para o CFC, adicionando-se testes psicotécnicos, entrevistas, ou informação do comandante de esquadra.
- A formação do novo curso deve orientar a componente de sala de aula para uma formação geral, onde sejam reforçados em termos de conteúdo e carga letiva a Chefia e liderança, o Direito Administrativo, o Direito Penal, o Direito Processual Penal, a Ética e Deontologia Policial, a Gestão Administrativa, a Legislação e Segurança Rodoviária, a Legislação Policial e as Noções de Direito Civil, direcionando o conteúdo destas disciplinas para o conteúdo funcional da carreira de Chefe, optando por uma abordagem mais prática.
- Deve ser considerada a pertinência de lecionar disciplinas de Gestão Logística e Financeira e Comunicação Organizacional;

- Criação de um ambiente controlado onde os futuros Chefes possam desenvolver a aprendizagem de todos os procedimentos de esquadra necessários, juntamente com reforço na produção de expediente e documentos no SEI e gestão documental;
- Atualização de todo o material que deverá ser usado para a formação no CTeSP, incluindo atualização dos procedimentos lecionados de acordo com o que está atualmente em vigor na PSP.
- O Estágio deverá ocupar 1 ano letivo, sendo que deverá incluir a passagem pelos vários serviços da PSP e possíveis funções que um Chefe pode assumir à saída do CFC – isto inclui a passagem por secções mais administrativas, pelas esquadras e o acompanhamento de Chefes de EIRs. Deve-se privilegiar a formação em contexto de trabalho.

Os resultados obtidos neste estudo revestem-se de especial importância quando consideramos que o conteúdo científico voltado para a carreira de Chefes é extremamente limitado, sendo um tema pouco abordado tanto dentro como fora da instituição. Isto aplica-se tanto a avaliações feitas da capacidade do CFC se adaptar às necessidades formativas da PSP e dos seus formandos como também não foi possível verificar uma construção científica de um perfil de competências para este posto.

Apesar de não serem resultados totalmente conclusivos, até pelas próprias limitações deste estudo, esperamos que se estabeleça como uma possível base e incentivo para que se continue a pesquisar nesta área. É da nossa perspectiva que este trabalho poderá ter a capacidade de se estabelecer de igual forma como uma base para o futuro CTeSP de Chefes.

Dentro das limitações, podemos apontar algumas. Como já foi mencionado, o material disponível relativamente à nossa temática é escasso, não sendo uma área abundantemente explorada e havendo limitadas hipóteses de material de pesquisa. Devido a este fator houveram algumas informações que tiveram de ser recolhidas do zero para estabelecer uma base para a recolha das informações principais.

O tamanho da amostra do questionário foi outra das limitações, o que acabou por limitar a representatividade dos resultados e o nível de confiança da amostra, colocando a aplicabilidade para a população em geral em risco.

Foi também uma das limitações a alteração efetuada este ano no CFC, sendo que a realidade sobre a qual os formandos responderam no questionário não se enquadra totalmente naquela que é a realidade atual do curso. O mesmo se aplica quanto às entrevistas efetuadas, onde no decorrer das mesmas houve a constante necessidade de estabelecer um período “antes da alteração” e um “pós alteração” para responder às perguntas. Como os

formandos do 5ºCFC ainda não concluíram o curso à data desta dissertação, não foi possível direcionar o questionário para os mesmos, sendo o tempo também uma das limitações a apontar para este estudo.

A formação tem vindo a assumir cada vez mais importância no núcleo da nossa instituição, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades essenciais ao serviço e facilitando a adaptação às mudanças constantes existentes na sociedade. As habilidades profissionais são uma das mais importantes armas que o polícia tem para lidar com as várias situações quotidianas ou inopinadas com as quais pode ser confrontado.

Quando falamos dos Chefes de Polícia, devemos estar conscientes que é graças ao seu papel mediador e à sua experiência profissional que se é capaz de criar uma ligação entre os Agentes e os Oficiais, cimentando as ligações hierárquicas dentro da PSP. O seu papel de supervisão é essencial para a resolução de ocorrências e de problemas no interior da esquadra, sendo a primeira pessoa a quem os Agentes normalmente recorrem para resolverem potenciais dificuldades. É essencial formar bons Chefes para levar a instituição a bom porto.

Propõe-se como futuras linhas de investigação um trabalho totalmente dedicado à construção do perfil de competências do Chefe da PSP, onde seja construído conhecimento científico na área. Poderia ser interessante perceber os fatores que motivam um Agente a optar por progredir na carreira por via acesso à carreira de Chefes e de que modo podemos continuar a motivar mais pessoas a aceder a este posto.

No futuro também seria pertinente elaborar um estudo relativamente ao novo CTeSP e de que modo este se adaptou às necessidades de formação da PSP e se o mesmo corresponde às expectativas de formação tanto dos formandos como da instituição.

## Referências

- Aguiar, M. & Cordeiro, M. (1998). Diagnóstico de Necessidades: A empresa A. M. In M. Cordeiro (ed.), *Práticas de Formação Profissional*, (pp. 37-102). Instituto Superior de Ciência Sociais e Políticas de Lisboa
- Alegbeleye, I. D., & Kaufman, E. K. (2020). Relationship between middle managers' transformational leadership and effective followership behaviors in organizations. *Journal of Leadership Studies*, 13(4), 6-19.
- Almeida, A. & Alves, N. (2011). Políticas de formação profissional contínua em Portugal: convergências e divergências entre os sectores público e privado. In Araújo, M. & Martins, M. (Ed.). *Investigação e intervenção em recursos humanos*, (709-722). Edições Politema.
- Andreescu, V., & Vito, G. F. (2010). An Exploratory Study on Ideal Leadership Behaviour: The Opinions of American Police Managers. *International Journal of Police Science & Management*, 12(4), 567–583.
- APA (2018). Publication manual of the American Psychological Association (7.th ed.). APA.
- Armstrong, M. (2006). The essence of human resource management (HRM). In M. Armstrong (Ed.), *Human resource management practice* (pp. 3-14). Retrieved from [https://www.academia.edu/download/60118458/Armstrong\\_s\\_Essential\\_Human\\_Resource\\_Man20190725-106767-ex0g7s.pdf](https://www.academia.edu/download/60118458/Armstrong_s_Essential_Human_Resource_Man20190725-106767-ex0g7s.pdf)
- Balogun, J. (2003). From blaming the middle to harnessing its potential: Creating change intermediaries. *British journal of management*, 14(1), 69-83.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Grupo Almedina.
- Becker, B., & Gerhart, B. (1996). The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospects. *Academy of management journal*, 39(4), 779-801.
- Bilhim, J. (2002). *Questões actuais de gestão de recursos humanos*. Instituto superior de ciências sociais e políticas.
- Binder, J. F., Baguley, T., Crook, C., & Miller, F. (2015). The academic value of internships: Benefits across disciplines and student backgrounds. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 73-82. [http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/19477/1/218869\\_PubSub1606\\_Binder.pdf](http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/19477/1/218869_PubSub1606_Binder.pdf)
- Brandão, C., & Jordão, F. (2012). O desempenho individual de gestores intermédios da administração pública portuguesa. *Revista do Serviço Público*, 63(3). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/65462/2/87829.pdf>
- Brockbank, W. (1999). If HR were really strategically proactive: Present and future directions in HR's contribution to competitive advantage. *Human Resource Management*, 38(4), 337–352.
- Butterfield, R., Edwards, C., & Woodall, J. (2004). The new public management and the UK police service: The role of the police sergeant in the implementation of performance management. *Public management review*, 6(3), 395-415.
- Cabral-Cardoso, C. (2004). The evolving Portuguese model of HRM. *The International Journal of Human Resource Management*, 15(6), 959-977.

- Ceitel, M. (2007). O papel da formação no desenvolvimento de novas competências. In Caetano, A., & Vala, J. (Eds), *Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 325 – 355). RH Editora.
- Cerqueira, R. (2021). *Qual é a diferença entre internship e apprenticeship?*. Universidade do Intercâmbio. <https://www.universidadedointercambio.com/qual-e-diferenca-entre-internship-e-apprenticeship/>
- Chanfana, A., Quintas, H. & Cruz, J. (2011). A importância da formação profissional na Polícia de Segurança Pública. *Revista de Psicologia Militar*, 2, 4-17. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656078>
- Chatterjee, D., & Corral, J. (2017). How to write well-defined learning objectives. *The journal of education in perioperative medicine: JEPM*, 19(4). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5944406/>
- Chinwokwu, E. C. (2017). Managing police personnel for effective crime control in Nigeria. *International Journal of Police Science & Management*, 19(1), 11-22. [https://www.researchgate.net/profile/Eke-Chinwokwu-2/publication/311525326\\_Managing\\_police\\_personnel\\_for\\_effective\\_crime\\_control\\_in\\_Nigeria/links/62e812b67782323cf19203c2/Managing-police-personnel-for-effective-crime-control-in-Nigeria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eke-Chinwokwu-2/publication/311525326_Managing_police_personnel_for_effective_crime_control_in_Nigeria/links/62e812b67782323cf19203c2/Managing-police-personnel-for-effective-crime-control-in-Nigeria.pdf)
- Clegg, S., & McAuley, J. (2005). Conceptualising middle management in higher education: A multifaceted discourse. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 19-34. [https://www.researchgate.net/profile/Michael-Mcauley/publication/233606971\\_Conceptualising\\_Middle\\_Management\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Multifaceted\\_Discourse/links/59805c8daca272d5681dcd49/Conceptualising-Middle-Management-in-Higher-Education-A-Multifaceted-Discourse.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael-Mcauley/publication/233606971_Conceptualising_Middle_Management_in_Higher_Education_A_Multifaceted_Discourse/links/59805c8daca272d5681dcd49/Conceptualising-Middle-Management-in-Higher-Education-A-Multifaceted-Discourse.pdf)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- College of policing. (n.d.). *Sergeant*. <https://profdev.college.police.uk/professional-profile/police-sergeant/>
- Collinsworth, R. (1984). *In the middle: the role of the police sergeant*. The Ohio State University. [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=osu1487251434781969&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1487251434781969&disposition=inline)
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Creswell, J. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Crimson. (2022). *Everything you need to know about the AS, A2 and A-levels*. <https://www.crimsoneducation.org/in/blog/admissions-news/a-levels-grades/>
- Currie, G., & Procter, S. (2001). Exploring the relationship between HR and middle managers. *Human Resource Management Journal*, 11(3), 53-69. [https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Procter-2/publication/227804378\\_Exploring\\_the\\_relationship\\_between\\_HR\\_and\\_middle\\_managers/links/5f02fa3345851550508db992/Exploring-the-relationship-between-HR-and-middle-managers.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Procter-2/publication/227804378_Exploring_the_relationship_between_HR_and_middle_managers/links/5f02fa3345851550508db992/Exploring-the-relationship-between-HR-and-middle-managers.pdf)
- Davis, C. (2018). Rank Matters: police leadership and the authority of rank. *Policing and society*.

[https://leicester.figshare.com/articles/journal\\_contribution/Rank\\_Matters\\_Police\\_Leadership\\_and\\_the\\_Authority\\_of\\_Rank/10194746/1/files/18370073.pdf](https://leicester.figshare.com/articles/journal_contribution/Rank_Matters_Police_Leadership_and_the_Authority_of_Rank/10194746/1/files/18370073.pdf)

- Decreto Regulamentar n.º 26/2009, de 2 de outubro. *Diário da República n.º 192/2009*, Série I de 2009-10-02, páginas 7147 – 7152. Ministério da Administração Interna
- Decreto-Lei n.º 13/2022, de 12 de janeiro. *Diário da República*: Série I de 2022-01-12, páginas 38 – 60. Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro. *Diário da República n.º 204/2015*, Série I de 2015-10-19, páginas 9054 – 9086. Ministério da Administração Interna.
- Decreto-Lei n.º 243/2015, de 19 de outubro. *Diário da República*: Série I de 2015-10-19, páginas 9054 – 9086. Ministério da Administração Interna.
- Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto. *Diário da República n.º 157/2018*, Série I de 2018-08-16, páginas 4147 – 4182. Presidência do Conselho de Ministros.
- Delaney, J. T., & Huselid, M. A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management journal*, 39(4), 949-969. doi:10.2307/256718
- Delmestri, G., & Walgenbach, P. (2005). Mastering techniques or brokering knowledge? Middle managers in Germany, Great Britain and Italy. *Organization Studies*, 26(2), 197-220. doi:10.1177/0170840605050874
- den Boer, M. (2012). European Police Science: connecting practice, education and research. Conference in Lyon. *European Police Science and Research Bulletin*, Special Conference 2, 21-26. <https://bulletin.cepol.europa.eu/index.php/bulletin/article/view/197>
- Despacho 28/GDN/2022. Regulamento de frequência e avaliação do curso de formação de chefes da polícia de segurança pública.
- DGES. (n.d). *Cursos Técnicos Superiores Profissionais*. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/cursos-tecnicos-superiores-profissionais>
- Dillman, D. A. (2007). *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method*. John Wiley & Sons.
- Durão, S. (2010). Carreiras subjetivas entre agentes da Polícia de Segurança Pública em Portugal. *Dilemas*, 3-8, 9-44. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11943/1/ICS\\_SDurao\\_Carreiras\\_ARI.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11943/1/ICS_SDurao_Carreiras_ARI.pdf)
- Durão, S. (2011). Polícia, segurança e crime em Portugal: ambiguidades e paixões recentes. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 15(1), 129-152. <https://journals.openedition.org/etnografica/850>
- Floyd, S. W., & Wooldridge, B. (1992). Middle management involvement in strategy and its association with strategic type: A research note. *Strategic management journal*, 13(S1), 153-167. [https://www.academia.edu/download/48418653/Middle\\_Management\\_Involvement\\_in\\_Strateg20160829-6992-1w7tk7n.pdf](https://www.academia.edu/download/48418653/Middle_Management_Involvement_in_Strateg20160829-6992-1w7tk7n.pdf)
- Floyd, S. W., & Wooldridge, B. (1997). Middle management's strategic influence and organizational performance. *Journal of Management studies*, 34(3), 465-485. <https://www.academia.edu/download/48418639/1467-6486.0005920160829-24351-1k61153.pdf>

- Gonçalves, S. P., & Neves, J. (2013). Estudo de caracterização das práticas de gestão de recursos humanos em organizações policiais portuguesas. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, (1), 19-36. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/13986>
- Haberfeld, M. (2016). The triangle of recruitment, selection, and training in 21st century policing. In *The politics of policing: Between force and legitimacy* (pp. 295-313). Emerald Group Publishing Limited.
- Harding, N., Lee, H., & Ford, J. (2014). Who is 'the middle manager'?. *Human relations*, 67(10), 1213-1237. [https://bradscholars.brad.ac.uk/bitstream/handle/10454/10302/Harding\\_Lee\\_Ford\\_Human\\_Relations\\_4.pdf?sequence=1](https://bradscholars.brad.ac.uk/bitstream/handle/10454/10302/Harding_Lee_Ford_Human_Relations_4.pdf?sequence=1)
- Hatch, N., & Dyer, J. (2004). Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic management journal*, 25(12), 1155-1178. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.1011&rep=rep1&type=pdf>
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Hoadley, C. M. (2004). Methodological alignment in design-based research. *Educational psychologist*, 39(4), 203-212. <https://docdrop.org/static/drop-pdf/Hoadley---Methodological-Alignment-b9EF6.pdf>
- Inácio, A., & Araújo, D. (2018). Um Novo Paradigma Para a Segurança: Atores de Segurança Interna. *PROELIUM*, 7, 23-28. <https://revistas.rcaap.pt/proelium/article/view/15538/12754>
- Indeed. (2021). *How to become a police sergeant in 10 steps (with skills)*. <https://uk.indeed.com/career-advice/finding-a-job/how-to-become-a-police-sergeant>
- ISECLISBOA (n.d.). *O que é um CTeSP*. <https://www.iseclisboa.pt/index.php/pt/cursos/ctesp/o-que-e-um-ctesp>
- Jaschke, H.-G., BjØrgo, T., Romero, F., Kwanten, C., Mawby, R., & Pagon, M. (2007). Perspectives of police sciences in Europe: Final report.
- Júnior, A., Filho, E., Silva, J., Gomes, P. & Sandes, W. (2022). *Ciências Policiais: Conceito, objeto e método de investigação científica*. ICPOL.
- Kennedy-Clark, S. (2013). Research by Design: Design-Based Research and the Higher Degree Research student. *Journal of Learning Design*, 6(2), 26-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018597.pdf>
- Khalil, M. K., & Elkhider, I. A. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in physiology education*, 40(2), 147-156. <https://journals.physiology.org/doi/pdf/10.1152/advan.00138.2015>
- Kim, Y., & Ployhart, R. (2014). The effects of staffing and training on firm productivity and profit growth before, during, and after the Great Recession. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 361-389. <https://doi.org/10.1037/a0035408>
- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. In E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth, & L. Gross (Eds.), *International encyclopedia of communication*, 1, pp. 403-407. Oxford University Press. [http://repository.upenn.edu/asc\\_papers/226](http://repository.upenn.edu/asc_papers/226)
- Lawson, K. (2015). *The trainer's handbook*. John Wiley & Sons.

- Lei n.º 53/2007, de 31 de agosto. *Diário da República n.º 168/2007*, Série I de 2007-08-31, páginas 6065 – 6074. Assembleia da República.
- Loader, I. (2020). Revisiting the police mission. *The strategic review of policing in England and Wales*, 2. [https://www.policingreview.org.uk/wp-content/uploads/insight\\_paper\\_2.pdf](https://www.policingreview.org.uk/wp-content/uploads/insight_paper_2.pdf)
- Maertz Jr, C. P., Stoeberl, P. A., & Marks, J. (2014). Building successful internships: lessons from the research for interns, schools, and employers. *Career Development International*, 19(1), 123-142. [https://www.researchgate.net/profile/Carl-Maertz/publication/263338139\\_Building\\_successful\\_internships\\_Lessons\\_from\\_the\\_research\\_for\\_interns\\_schools\\_and\\_employers/links/5447bae90cf2d62c3050a995/Building-successful-internships-Lessons-from-the-research-for-interns-schools-and-employers.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carl-Maertz/publication/263338139_Building_successful_internships_Lessons_from_the_research_for_interns_schools_and_employers/links/5447bae90cf2d62c3050a995/Building-successful-internships-Lessons-from-the-research-for-interns-schools-and-employers.pdf)
- Meneses, J. (2016). *Gestão de organizações e criação de valor partilhado: conceitos e desafios atuais do empreendedorismo e da gestão de organizações*. Universidade Católica Editora.
- Ministério da Administração Interna. (2004). Despacho n.º 25 133/2004. *Diário da República n.º 286/2004*, Série II de 2004-12-07, páginas 18288 – 18290.
- Mus, E., Sem, U. & Sonmez, N. (2012). A comparative approach to police education & training: Turkey, Italy & America. In Lofca, I. & Ozgenturk, I. (Ed.). *Contemporary Issues in Police Training*, (pp. 55-74). Turkish National Police Academy
- Neves, J., & Goncalves, S. (2009). A investigação em Gestão de Recursos Humanos em Portugal. Resultados e tendências. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 8(4), 66-83. <https://www.redalyc.org/pdf/3885/388539121007.pdf>
- Norma de Execução Permanente N.º RH/DEPFORM/01/01, de 30 de abril de 2008. Diretiva de Base da Formação.
- Pheysey, D. C. (1972). Activities of middle managers—a training guide. *Journal of Management Studies*, 9(2), 158-171.
- Poiares, N. (2013). Ser polícia em Portugal. In *Mudar a Polícia ou mudar os polícias? O papel da PSP na sociedade portuguesa* (pp 55- 66). Bnomics.
- Poiares, N. (2021). A Ciência Policial em Portugal: o reconhecimento pela Comunidade Científica Internacional. <http://hdl.handle.net/10400.26/38183>
- Portaria 318/2016, de 15 de Dezembro. *Diário da República n.º 239/2016*, Série I de 2016-12-15, páginas 4718 – 4723. Finanças e Administração Interna.
- Portaria n.º 288/2019, de 3 de setembro. *Diário da República n.º 168/2019*, Série I de 2019-09-03, páginas 70 – 76. Defesa Nacional, Administração Interna e Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- PSP. (n.d). Estratégia PSP 2023-2025. <https://www.psp.pt/Documents/Instrumentos%20de%20Gest%C3%A3o/Documentos%20Estrat%C3%A9gicos/Estrat%C3%A9gia%20PSP%202023-2025.pdf>
- Reis Jr, A. (1992). Police organization in the twentieth century. In Tonry, M, & Morris, N. (Eds.), *Modern Policing*, (51 – 98). The university of Chicago.
- Rihan, I. (1998). What is human resources management. *Erişim*.
- Ristović, S. (2018). Human Resource Management in the Police: strategic legal basis of career development. In *Thematic conference proceedings of international*

*significance. Vol. 2/International Scientific Conference" Archibald Reiss Days", Belgrade, 2-3 October 2018* (pp. 129-139). Academy of Criminalistic and Police Studies.

- Rosado, F. (2019). Sistema formativo da PSP: adequação do modelo de formação inicial- estudo de revisão (Trabalho de conclusão do CCDP, ISCP SI). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34935/1/Sistema%20Formativo%20na%20PSP.pdf>
- Rouleau, L. (2005). Micro-practices of strategic sensemaking and sensegiving: How middle managers interpret and sell change every day. *Journal of Management studies*, 42(7), 1413-1441. [https://www.academia.edu/download/50691785/Micro-Practices\\_of\\_Strategic\\_Sensemaking20161203-26149-16i3fxu.pdf](https://www.academia.edu/download/50691785/Micro-Practices_of_Strategic_Sensemaking20161203-26149-16i3fxu.pdf)
- Rouleau, L., & Balogun, J. (2011). Middle managers, strategic sensemaking, and discursive competence. *Journal of Management studies*, 48(5), 953-983. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/51519/1/10.pdf>
- Sarmento, M. (2013). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Universidade Lusíada Editora.
- Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. C. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista unar*, 7(1), 1-12. [https://www.academia.edu/download/56933766/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagi\\_o.pdf](https://www.academia.edu/download/56933766/3_a_importancia_da_pratica_estagi_o.pdf)
- Schuler, R. S., & MacMillan, I. C. (1984). Gaining competitive advantage through human resource management practices. *Human resource management*, 23(3), 241-255.
- Shearing, C., & Marks, M. (2011). Being a new police in the liquid 21st century. *Policing: a journal of policy and practice*, 5(3), 210-218. <https://www.academia.edu/download/49877326/shearingmarks.pdf>
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações rurais & agroindustriais*, 7(1), 70-81. <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>
- Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060548.pdf>
- Tusting, K., & Barton, D. (2003). *Models of adult learning: a literature review*. UK: NIACE. [https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/ICT\\_REV\\_LFW/Models-of-adult-learning\\_2003.pdf](https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/ICT_REV_LFW/Models-of-adult-learning_2003.pdf)
- Walsh, W. F., & Vito, G. F. (2018). Human Resource Management. In *Police leadership and administration: A 21st-century strategic approach* (pp. 214-250). Routledge.

## **Anexos**

---

**Anexo 1- Despacho de Autorização para realização de Entrevistas**

**POLÍCIA SEGURANÇA PÚBLICA**

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS E SEGURANÇA INTERNA  
DIRECÇÃO DE ENSINO  
SECRETARIA ESCOLAR



Exmo. Senhor  
Diretor Nacional Adjunto/Unidade Orgânica de Recursos  
Humanos  
(Departamento de Formação)  
DN/PSP Largo da Penha de França, N.1  
1199-010 LISBOA

Sua Referência:  
Sua Comunicação:  
Nossa Referência: 45/SECDE/2023  
Classificador: 080.01.10  
Processo: SECDE202200001ASP  
Data: 2023-02-07

*Autorizado*  
*16.02.2023*

Diretor Nacional Adjunto  
Recursos Humanos

Abílio Pinto Vieira  
Superintendente-Chefe

Assunto: PEDIDO DE COLABORAÇÃO EM TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTEGRADO EM CIÊNCIAS POLICIAIS

1. A Aspirante a Oficial de Polícia M/157714 - Ana Raquel Pereira Monteiro encontra-se a desenvolver a dissertação de Mestrado com o tema: "A construção do ensino superior policial: O nascimento do CTeSP de Chefes".
2. A AOP, no âmbito do estudo, vem requerer autorização para a realização de entrevistas, conforme anexo.
3. Assim, envia-se a V. Ex.ª o requerimento para decisão superior.

O Diretor  
José Carlos Bastos Leitão  
Superintendente-chefe

**Anexo 2 - Despacho de Autorização para aplicação de Questionário**



MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA  
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA  
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS  
E SEGURANÇA INTERNA

*Autorizado*  
*14.03.2023*

Diretor Nacional Adjunto  
Recursos Humanos

*[Assinatura]*  
Abílio Pinto Vieira  
Superintendente-Chefe

Exmo. Sr. Diretor Nacional-Adjunto UORH  
Superintendente-Chefe Abílio Pinto Vieira

Eu, **Ana Raquel Pereira Monteiro**, Aspirante a Oficial de Polícia (AOP) a frequentar o 35º CFOP, nº de matrícula **157714**, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para aplicação de inquéritos.

Este pedido insere-se no âmbito da dissertação de mestrado com o tema "**A construção do ensino superior policial: O nascimento do CTeSP de Chefes**", orientada pelo Exmo. Sr. Superintendente José Fernandes e pela Exma. Sra. Intendente Elisa Borges.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados recolhidos fora do âmbito da elaboração e discussão da dissertação, bem como a cumprir as demais regras éticas relativas à realização da investigação científica.

Peço deferimento.

Lisboa e ISCP/SP, 05 de março de 2023

*Ana Monteiro*  
\_\_\_\_\_  
Ana Raquel Pereira Monteiro  
Aspirante a Oficial de Polícia

# Apêndices

---

## Apêndice 1 - Pedido de autorização para realização de Entrevistas



  
MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA  
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA  
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS  
E SEGURANÇA INTERNA

Exmo. Sr. Diretor Nacional-Adjunto UORH  
Superintendente-Chefe Abílio Pinto Vieira

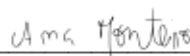
Eu, **Ana Raquel Pereira Monteiro**, Aspirante a Oficial de Polícia (AOP) a frequentar o 35º CFOP, nº de matrícula **157714**, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para entrevistar os seguintes polícias:

Este pedido insere-se no âmbito da dissertação de mestrado com o tema “**A construção do ensino superior policial: O nascimento do CTeSP de Chefes**”, orientada pelo Exmo. Sr. Superintendente José Fernandes e pela Exma. Sra. Intendente Elisa Borges.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados recolhidos fora do âmbito da elaboração e discussão da dissertação, bem como a cumprir as demais regras éticas relativas à realização da investigação científica.

Peço deferimento.

Lisboa e ISCPSP, 06 de fevereiro de 2023



\_\_\_\_\_  
Ana Raquel Pereira Monteiro  
Aspirante a Oficial de Polícia

## Apêndice 2 - Declaração de Consentimento Informado



MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA  
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA  
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS  
E SEGURANÇA INTERNA

### Termo de Consentimento Informado

Este documento está vinculado à Dissertação de Mestrado com o tema “A construção do ensino superior policial: O nascimento do CTeSP de Chefes”, realizada por Ana Raquel Pereira Monteiro, Aspirante a Oficial de Polícia, M/157714, do 35.º Curso de Mestrado Integrado em Ciências Policiais e orientada pelo Superintendente José Fernandes e a Intendente Elisa Borges.

Neste âmbito, foram-me explicados os objetivos do trabalho e foi solicitada a minha colaboração para participar numa entrevista.

Fui informado(a) de que as respostas serão anónimas e que serão gravadas para facilitar a sua análise, sendo destruídos os registos áudio após a sua transcrição. A minha colaboração tem carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento do trabalho.

Compreendo que não irá existir qualquer tipo de remuneração ou custos pela minha participação neste estudo. É-me garantido que sempre que necessitar de algum esclarecimento o mesmo ser-me-á facultado.

Fui esclarecido(a) sobre todos os aspetos que considero importantes e as perguntas que coloquei foram respondidas. Fui informado(a) que tenho direito a recusar participar e que a minha recusa não terá consequências para mim.

Aceito, pois, colaborar neste estudo e assino onde indicado.

---

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

### Apêndice 3 - Guião de Entrevista



  
MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA  
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA  
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS  
E SEGURANÇA INTERNA

#### Guião de entrevista

- 1 – Quais são os pontos fortes e os pontos fracos na formação dos Chefes de polícia?
- 2 – Quais são as habilidades, conhecimentos ou comportamentos que acha que os Chefes de polícia precisam desenvolver para assumirem as suas futuras funções?
- 3 – Qual é o feedback que tem por parte dos Chefes relativamente à formação que recebem?
- 4 – Na sua opinião, quais são as potenciais dificuldades que poderão surgir ao passar o modelo de formação dos Chefes de polícia para um Curso técnico superior profissional?

#### **Apêndice 4 - Quadro Categorial**

A – Categoria PONTOS FORTES – Codifica-se, nesta categoria, toda a informação correspondente às qualidades e características que distinguem positivamente o Curso de Formação de Chefes.

A.1 – Subcategoria ADAPTAÇÃO À REALIDADE – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à capacidade do curso de se ajustar às necessidades e exigências das funções que os formandos irão exercer no futuro.

Ex. (E01) *"nós temos todo um conjunto de matérias que desenvolvem como se tivessem já no terreno, já nas esquadras a operar e também a situação de simulação graças ao sistema que temos no centro de simulação de realidade virtual"*

A.2 – Subcategoria FORMANDOS – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente às características associadas aos formandos e a todas as circunstâncias associadas que joguem a favor da formação.

Ex. (E09) *"o facto que eles trazerem mais experiência operacional permite-nos a nós formadores aligeirar um bocadinho a formação, não estamos tão preocupados com pormenores da matéria em si porque já sabemos que eles trazem alguma bagagem e é mais fácil trabalhar com eles"*

A.3 – Subcategoria COMPONENTE TEÓRICA E PRÁTICA – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à correta abordagem teórica, como o estudo e a análise de teoria e conceitos, e à aplicação desses mesmos conhecimentos em situações concretas e reais.

Ex. (E05) *"deixamos de concentrar o saber no instrutor e conseguimos pô-los a eles também a investigar, a trabalhar um bocadinho, coisa que eles não têm, esses hábitos, e de certa forma direcionarmos os conteúdos para claro, mais para a parte prática, no sentido de darmos uma ênfase maior às ocorrências, à resolução da ocorrência, à colocação de problemas, mais do que eles saberem códigos e identificarem uma teoria qualquer"*

A.4 – Subcategoria QUADRO DE FORMADORES – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente aos formadores e características inerentes que contribuem para a boa formação.

Ex. (E02) *"temos um grupo de formadores muito bom que já cá está há quase 2 anos connosco e que nos dá uma certa confiança acerca das matérias que vão ser ministradas"*

A.5 – Subcategoria DISCIPLINAS E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à qualidade e ao desenvolvimento do currículo do curso.

Ex. (E10) *"Eu julgo que isso foi feito praticamente em todas as áreas, na tentativa de lhes introduzir mais, melhor e novidade – coisas que eles já não estavam tão habituados, para lhes dar um tipo de abrangência, porque há muitas matérias policiais que tem que ser dadas, fazem parte do programa, mas que o grosso, o coro, eles já têm, tiveram no curso de Agentes e tiveram durante os anos que desempenharam as suas funções."*

A.6 – Subcategoria DURAÇÃO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à adequada duração do curso.

Ex. (E07) *"Outro ponto forte que eu vejo é precisamente a duração do curso. Eu percebo que este modelo necessite de alguma alteração, mas em relação ao tempo de formação penso que será o adequado"*

B – Categoria PONTOS FRACOS – Codifica-se, nesta categoria, toda a informação correspondente aos aspetos em que o Curso de Formação de Chefes manifeste falhas, limitações ou deficiências.

B.1 – Subcategoria DURAÇÃO – Codifica-se, nesta categoria, toda a informação correspondente à duração inadequada do curso.

Ex. (E03) *"Os factos têm sobretudo a ver com a duração do curso. É um curso demasiado exigente para a duração que está prevista. Estamos a falar de um ano letivo, estamos a falar de informação e conhecimentos que não são fáceis de assimilar durante um período de um ano letivo. É muito e considero que esta mudança seja extremamente útil nesse sentido."*

B.2 – Subcategoria COMPONENTE TEÓRICA E PRÁTICA – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à inadequada aplicação e/ou distribuição da abordagem teórica e aplicação prática.

Ex. (E15) *"Quero dizer com isto: não é com 90 minutos ou 180 minutos de aulas por semana deste tipo de matérias que nós conseguimos preparar um homem ou uma mulher, portanto um polícia, para estar capaz de organizar a sua equipa na rua. Não é com 90 minutos nem com 180 minutos, porque são situações muito específicas que carecem de treino-treino-treino e, por exemplo, está com a equipa na rua, estão a abordar viaturas. Ele tem de saber enquadrar a equipa na rua se tiver um elemento ou outro que esteja a fazer uma abordagem menos cuidada, portanto, há regras que se tem de cumprir, por exemplo, na abordagem de viaturas."*

B.3 – Subcategoria LOGÍSTICA – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente a problemas de natureza logística, onde não são atendidas necessidades do curso e/ou formandos.

Ex. (E01) *"tem haver apenas com questões de natureza logística, mas são as possíveis e são suficientes para cumprirmos a missão"*

B.4 – Subcategoria QUADRO DE FORMADORES – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à carência de formadores ou à falta de competência dos mesmos.

Ex. (E02) *"Mas um dos pontos fracos é a falta que nós temos por vezes de formadores capacitados e motivados para virem dar formação, para mim é esse o ponto mais fraco."*

B.5 – Subcategoria RECRUTAMENTO E SELEÇÃO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente às falhas nos processos de recrutamento ou à necessidade de se desenvolver um processo de seleção.

Ex. (E05) *"Tenho muitos desde logo na seleção. O método de seleção, podia-se fazer mais, muito mais."*

B.6 – Subcategoria DISCIPLINAS E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente às lacunas, limitações ou falhas existentes no currículo do curso.

Ex. (E13) *"No ano passado reparei que os dispositivos eram os mesmos que a gente dava aos Agentes. O que dávamos aos Agentes eram os mesmos que estávamos a dar aos Chefes"*

B.7 – Subcategoria FORMANDOS – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente às características associadas aos formandos e a todas as circunstâncias associadas que joguem a contra a formação.

Ex. (E11) *"Quanto aos pontos fracos são aqueles que são muito reconhecidos por todos nós da formação que é: há vícios. Temos aqui polícias com 6-7 anos de carreira, temos aqui alguns com 20 e tal anos, há vícios que vêm de fora e nós temos aqui, ao mesmo tempo que passamos conhecimento, também temos de fazer com que eles se desliguem desses vícios"*

B.8 – Subcategoria ADAPTAÇÃO À REALIDADE – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente às práticas e metodologias que não se adequem para serem replicadas na vida real.

Ex. (E18) *"está pouco direcionado para a realidade de um chefe"*

C – Categoria HABILIDADES, CONHECIMENTOS OU COMPORTAMENTOS DOS CHEFES DE POLÍCIA – Codifica-se, nesta categoria, toda a informação correspondente aos requisitos necessários para o desempenho da carreira de Chefe de Polícia.

C.1 – Subcategoria DOMÍNIO DA MATÉRIA NECESSÁRIA AO SERVIÇO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente ao conjunto de informações, técnicas, conceitos e legislação que o Chefe de Polícia precisa de dominar.

Ex. (E09) *"um bom Chefe de Polícia tem que ter vários conhecimentos de legislação e dentro dos conhecimentos legais falamos não só da legislação policial, por exemplo, que tem a ver com a nossa atividade operacional, mas também da legislação administrativa, saber prazos, seja no âmbito do direito administrativo seja no âmbito do direito processual penal, saber prazos, saber conhecer direitos que assistem ao trabalhador e neste caso específico ao trabalhador de funções públicas elemento da PSP"*

C.2 – Subcategoria CHEFIA, GESTÃO E LIDERANÇA – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente às competências de liderança e gestão necessárias à carreira de Chefe de Polícia.

Ex. (E04) *"competências de gestão propriamente ditas, no âmbito da competência de gestão genérica, gestão de recurso humanos, da própria capacidade de liderança dos polícias que vão chefiar e vão supervisionar"*

C.3 – Subcategoria COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente aos traços de personalidade, comportamentos e habilidades socioemocionais esperados de um Chefe de Polícia.

Ex. (E18) *"Um Chefe de Polícia tem que ter educação e tem que ter postura até porque em determinadas situações o Chefe de Polícia vai lidar com pessoas externas à instituição, não serão apenas os civis com que se depara numa ocorrência."*

D – Categoria FEEDBACK DOS FORMANDOS – Codifica-se, nesta categoria, toda a informação correspondente à avaliação efetuada pelos formandos em relação à formação que receberam.

D.1 – Subcategoria COMPONENTE TEÓRICA E PRÁTICA – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à avaliação feita pelos formandos relativamente à parte teórica e à parte prática do curso.

Ex. (E17) *"Julgo que é muito a componente prática que é a maior queixa, porque a teoria sim, está cá"*

D.2 – Subcategoria DISCIPLINAS E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente ao feedback dos formandos em relação ao conteúdo programático ou às disciplinas.

Ex. (E06) *"algumas das disciplinas, na ótica deles, são uma reciclagem do CFA"*

D.3 – Subcategoria MÉTODOS DE AVALIAÇÃO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à avaliação feita pelos formandos da eficácia e da adequação dos métodos de avaliação utilizados.

Ex. (E17) *"dos anteriores a queixa maior era precisamente essa, é que por vezes até eram avaliados em determinadas matérias que não viam aplicabilidade, às vezes direta, aqui no curso"*

D.4 – Subcategoria DURAÇÃO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à opinião dos formandos relativamente à duração do curso.

Ex. (E12) *"o feedback que eu tenho deles é que é basicamente pouco tempo e a quantidade de matéria que é muita para o tempo referi anteriormente"*

E – Categoria AMEAÇAS – Codifica-se, nesta categoria, toda a informação correspondente aos fatores de risco ou obstáculos à implementação do CTeSP de Chefes de Polícia.

E.1 – Subcategoria PASSAGEM DO MODELO PROFISSIONAL PARA ACADÊMICO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente aos possíveis problemas que poderão surgir na transmissão adequada das habilidades teóricas e/ou práticas necessárias.

Ex. (E08) *"adaptar o tipo de disciplinas que vão dar em 2 anos, o próprio tipo de formação, como é que vão adaptar as disciplinas para um curso de 2 anos"*

E.2 – Subcategoria LOGÍSTICA – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente a problemas logísticos, onde poderão estar associados a falta de local adequado para receber a formação, equipamentos inadequados, acomodação, entre outros.

Ex. (E14) *"Agora, eu acho que dificuldades vão existir: questões de logística, é as custas associadas à formação"*

E.3 – Subcategoria DURAÇÃO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente a potenciais dificuldades associadas ao aumento da duração do curso.

Ex. (E16) *"quando passar para 2 anos será criada alguma resistência e alguns dirão que não irão colocar pedido porque é 2 anos, mas eu acho que a longo prazo vai ser benéfico"*

E.4 – Subcategoria ASPETOS RELATIVOS À CARREIRA DE CHEFES – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente a entraves de natureza profissional, remuneratória, pessoal, entre outras, relativas à carreira de Chefe de Polícia.

Ex. (E15) *"A questão que se põe é essa, porque é assim, fazer um curso de Chefes para desempenhar as mesmas funções, com essa envergadura, obrigando-me a estar numa escola 2 anos letivos e depois em termos de salário, progressão na carreira e tudo mais deixar-me igual, como se costuma dizer, conhecimento não enche barriga."*

E.5 – Subcategoria QUADRO DE FORMADORES – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente às adversidades relacionadas com a construção do quadro de formadores para o CTeSP de Chefes.

Ex. (E12) *"Se for apenas e só ministrada por pessoas com formação académica nomeadamente por oficiais do instituto, que muitos deles não têm formação no âmbito terreno e no âmbito operacional, estou a antever algumas dificuldades sérias, por que quem está a formar não pode ter apenas e só o conhecimento académico, porque a carreira de Chefes não se compadece só com formação académica mas também operacional, se o instituto for funcionar apenas e só com a parte académica antevejo muitas dificuldades."*

E.6 – Subcategoria CANDIDATURAS – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente à adesão ao curso por parte dos possíveis formandos.

Ex. (E07) *"Eu sinceramente acho que vai ser falta de candidatos."*

F – Categoria PERSPETIVAS FUTURAS – Codifica-se, nesta categoria, toda a informação correspondente a sugestões e expectativas no que concerne ao CTeSP de Chefes.

F.1 – Subcategoria ESTRUTURAÇÃO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente a propostas alusivas à estruturação do currículo do curso.

Ex. (E18) *"No meu entendimento deveríamos dar os cursos específicos dessas funções e, assim que déssemos esse curso específico, colocar os chefes a estagiar ao lado de um chefe que tivesse exercer, ou seja, no âmbito da gestão das técnicas de intervenção policial, penso eu que seria muito mais prático dar-se o curso de módulo de intervenção rápida do MIR a todos os chefes, que dura mais ou menos 2 ou 3 semanas, no final o chefe iria estagiar para uma EIR ao lado de um chefe do uma EIR, porque aquilo que se aprende, ou que é necessário aprender como Chefe, é muito mais fácil aprendermos na rua do que aqui."*

F.2 – Subcategoria RECRUTAMENTO E SELEÇÃO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente a propostas alusivas aos processos de recrutamento e seleção.

Ex. (E03) *"A questão da seleção, penso que é fundamental não fazer apenas e só os conhecimentos teóricos (onde fazem o teste teórico) e na vertente física. Penso que é preciso também fazer uma seleção que consiga ir buscar aqueles que já têm alguma apetência para liderar. Porque não interessa estar a incluir num curso desta natureza alguém que não vai rentabilizar a formação da melhor forma e infelizmente temos alguns exemplos disso aí."*

F.3 – Subcategoria DURAÇÃO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente às expectativas dos efeitos positivos do aumento da duração do curso.

Ex. (E16) *"Os elementos vindo ter os 2 anos de formação, mas que seja lucrativa, em que essa formação seja benéfica para eles no desempenho de funções, eu acho que sim, que vai ser bem aceite. No seio dos chefes acho que até há muita curiosidade quanto isso, acho que há um querer, alguma vontade até que o curso seja assim."*

F.4 – Subcategoria LOCALIZAÇÃO – Codifica-se, nesta subcategoria, toda a informação correspondente a propostas alusivas à localização do CTeSP de Chefes.

Ex. (E11) *"Maioria dos nossos polícias estão em Lisboa, se o curso eventualmente for em Lisboa, se calhar para a maioria dos nossos Agentes que tinham a ideia de um dia ascenderem a categoria de chefe, se calhar não vai fazer tanta diferença. A maioria está em Lisboa, tem de esperar uma data de anos para conseguirem ir para os comandos de preferência, porque não passar 2 anos a formarem-se e a passarem para a categoria de Chefe."*

**Apêndice 5 - Tabela de apresentação de categoria, subcategorias e indicadores**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Pontos Fortes A</b>	Adaptação à realidade <b>A.1</b>	Desenvolvimento de capacidades/competências Aprendizagem contextualizada Preparação profissional Curso profissionalizante Trabalho em simulador Reprodução do caso real Aplicação às funções a desempenhar
	Formandos <b>A.2</b>	Preparação Mentalidade Experiência Aplicação prática do conhecimento Avanço curricular Aprendizagem cooperativa Partilha de informação/Troca de experiências
	Componente teórica e prática <b>A.3</b>	Componente teórica adaptada às necessidades Componente prática adaptada às necessidades Aprendizagem baseada em situações reais Autonomia do formando Estágio
	Quadro de formadores <b>A.4</b>	Experiência Confiança nos formadores
	Disciplinas e conteúdo programático <b>A.5</b>	Consolidação de conhecimento Aprofundamento do conhecimento Aquisição de conhecimentos Alargamento de competências Abrangência do conteúdo

		Capacitação dos formandos Inovação Adaptação da carga horária
	Duração <b>A.6</b>	Adequação à formação Adequação às funções desempenhadas Disponibilidade dos formandos
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Pontos Fracos B</b>	Duração <b>B.1</b>	Duração insuficiente do curso Falta de tempo para cobrir todo o conteúdo programático
	Componente teórica e prática <b>B.2</b>	Capacidade de supervisão inadequada Falta de formação prática Preparação insuficiente Distribuição inadequada da componente teórica e prática Falta de prática supervisionada
	Logística <b>B.3</b>	Problemas de natureza logística
	Quadro de formadores <b>B.4</b>	Alta rotatividade de formadores Capacidade dos formadores Falta de formadores Mentalidade
	Recrutamento e seleção <b>B.5</b>	Ausência de critérios de seleção Recrutamento ineficaz Falta de investimento em processos de seleção Duração do processo de recrutamento
	Disciplinas e conteúdo programático <b>B.6</b>	Replicação de conhecimento/matéria Exigência Falta de pedagogia Lacuna de competências Lacuna de conteúdo Falta de distinção entre o CFA e o CFC

	Desatualização das matérias/conhecimento
	Distribuição inadequada da carga horária
	Falta de investimento na formação
<b>Formandos B.7</b>	Desmotivação
	Vida pessoal
	Bagagem profissional/Vícios
	Resistência à mudança
	Questionamento crítico
	Falta de método de estudo
	Desfalque de efetivo no terreno
	Diferença de idades
	Nivelação de conhecimento entre formandos
<b>Adaptação à realidade B.8</b>	Lacuna na formação
	Falta de adequação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Habilidades, Conhecimentos ou comportamentos do Chefes de Polícia C</b>	Domínio da matéria necessária ao serviço <b>C.1</b>	Conhecimento técnico-policial Conhecimento jurídico Conhecimento sobre Trânsito Conhecimento de TIP Conhecimento de legislação policial Conhecimento de legislação administrativa/administrativo
	Chefia, gestão e liderança <b>C.2</b>	Liderança motivadora Liderança pelo exemplo Gestão de conflitos Direção Gestão intermédia Gestão de pessoas Supervisão

---

	Tomada de decisão
Competências comportamentais <b>C.3</b>	Modelo/referência
	Educação
	Postura
	Responsabilidade
	Respeito
	Humildade
	Colaboração
	Facilitar/Mediar
	Serenidade
	Proativo
	Maturidade
	Bom senso
	Sensibilidade
	Motivação
	Imparcialidade
	Autonomia
	Obediência
	Integridade
	Assertividade
	Confiança
	Capacidade de comunicação
	Competências interpessoais
	Capacidade empática
	Habilidade de resolução de problemas
	Competências socioemocionais
	Habilidade de observação

---

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Feedback dos formandos D</b>	Componente teórica e prática <b>D.1</b>	Falta de formação prática Distribuição inadequada da componente teórica e prática Excesso de componente teórica
	Disciplinas e conteúdo programático <b>D.2</b>	Replicação de conhecimento/matéria Aquisição de conhecimentos Capacitação dos formandos Inovação Abrangência Aplicabilidade da formação Lacuna de conteúdo Lacuna de competências Instrumentos de ensino Distribuição inadequada da carga horária Desatualização das matérias/conhecimento Adaptação da carga horária
	Métodos de avaliação <b>D.3</b>	Impertinência dos conteúdos avaliados Método de avaliação não adequado Instrumentos de avaliação inadequados Tempo dos momentos de avaliação
	Duração <b>D.4</b>	Duração insuficiente do curso Falta de tempo para cobrir todo o conteúdo programático

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Ameaças E</b>	Passagem de um modelo profissional para um acadêmico <b>E.1</b>	Formação acadêmica de um curso profissionalizante Creditação Estruturação Formadores Adaptação das disciplinas e conteúdo programático Equilíbrio entre componente teórica e prática Equilíbrio entre conteúdo funcional da carreira e formação
	Logística <b>E.2</b>	Local da formação/Espaço Custas/Encargos Meios materiais
	Duração <b>E.3</b>	Afastamento prolongado Tempo prolongado Dificuldades prolongadas no tempo Desfalque de efetivo no terreno
	Aspetos relativos à carreira de chefes <b>E.4</b>	Componente salarial/Custas Distância dos comandos de origem Vida pessoal Conteúdo funcional da carreira de chefes Falta de empoderamento/capacidade funcional Progressão na carreira Motivação para concorrer Colocações Desinvestimento na carreira ao longo do tempo
	Quadro de formadores <b>E.5</b>	Falta de formadores Capacitação

		Falta de competência dos formadores Criação de um quadro próprio de formadores
	Candidaturas <b>E.6</b>	Falta de atratividade/interesse Resistência Diminuição das candidaturas
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Perspetivas futuras F</b>	Estruturação <b>F.1</b>	Rotatividade pelos serviços da PSP Competências em funções específicas Estágio alargado Formação em contexto de trabalho
	Recrutamento e seleção <b>F.2</b>	Rigor do processo de recrutamento e seleção Aplicação de testes psicotécnicos Entrevistas Informação dos comandantes de esquadra Número de candidatos a selecionar Atualização da documentação relativa ao recrutamento e seleção Flexibilidade
	Duração <b>F.3</b>	Necessidade do alargamento do curso Atual falta de tempo para cobrir todo o conteúdo programático Rentabilização do tempo de formação Correspondência entre duração e exigência do curso
	Localização <b>F.4</b>	Localização central Proximidade do núcleo familiar

## Apêndice 6 - Contagem de Indicadores

<b>A</b>	<b>Pontos fortes</b>	<b>57</b>
A > A.6	Duração	3
A > A.5	Disciplinas e conteúdo programático	13
A > A.4	Quadro de formadores	2
A > A.3	Componente teórica e prática	18
A > A.2	Formandos	14
A > A.1	Adaptação à realidade	7
<b>B</b>	<b>Pontos Fracos</b>	<b>73</b>
B > B.8	Adaptação à realidade	2
B > B.7	Formandos	10
B > B.6	Disciplinas e conteúdo programático	21
B > B.5	Recrutamento e seleção	6
B > B.4	Quadro de formadores	4
B > B.3	Logística	1
B > B.2	Componente teórica e prática	15
B > B.1	Duração	14
<b>C</b>	<b>Habilidades, Conhecimentos ou comportamentos do Chefes de Polícia</b>	<b>96</b>
C > C.3	Competências comportamentais	40
C > C.2	Chefia, gestão e liderança	35
C > C.1	Domínio da matéria necessária ao serviço	21
<b>D</b>	<b>Feedback dos formandos</b>	<b>64</b>
D > D.4	Duração	7
D > D.3	Métodos de avaliação	7
D > D.2	Disciplinas e conteúdo programático	40
D > D.1	Componente teórica e prática	10
<b>E</b>	<b>Ameaças</b>	<b>96</b>
E > E.6	Candidaturas	11
E > E.5	Quadro de formadores	9
E > E.4	Aspetos relativos à carreira de chefes	35
E > E.3	Duração	20
E > E.2	Logística	13
E > E.1	Passagem de um modelo profissional para um acadêmico	8
<b>F</b>	<b>Perspetivas futuras</b>	<b>34</b>
F > F.4	Localização	2
F > F.3	Duração	5
F > F.2	Recrutamento e seleção	11
F > F.1	Estruturação	16

### Apêndice 7 - Distribuição Percentual Por Categoria

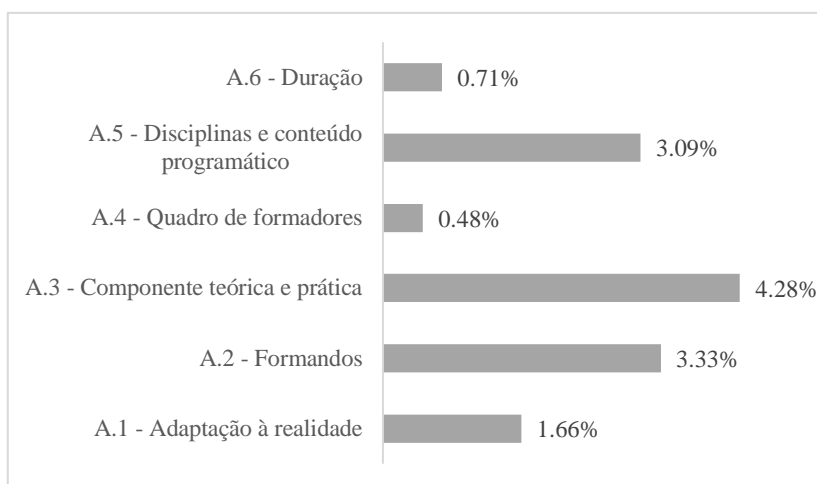


Gráfico 2 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria A

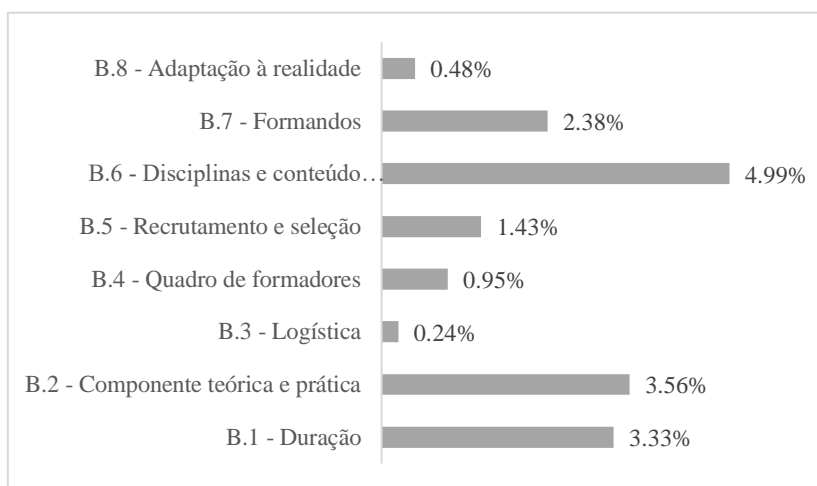


Gráfico 3 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria B

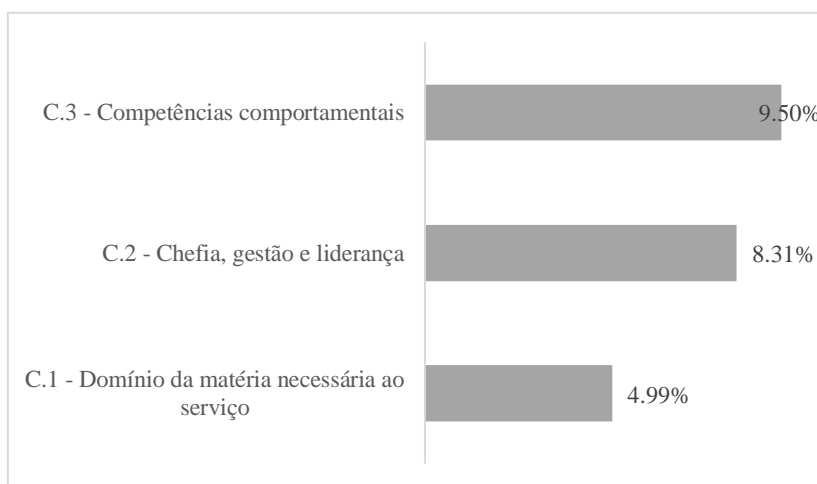


Gráfico 4 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria C

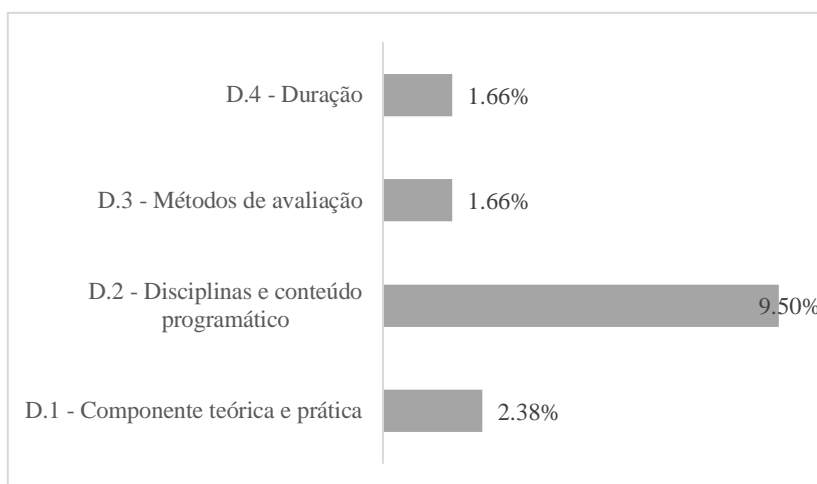


Gráfico 5 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria D

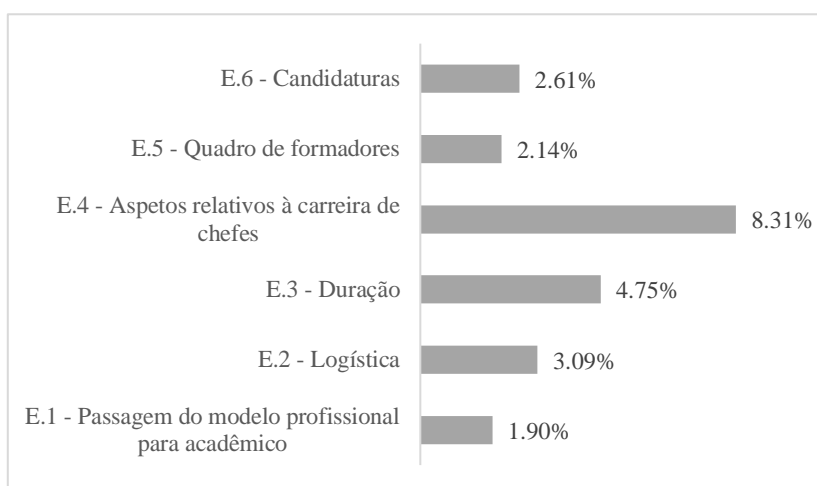


Gráfico 6 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria E

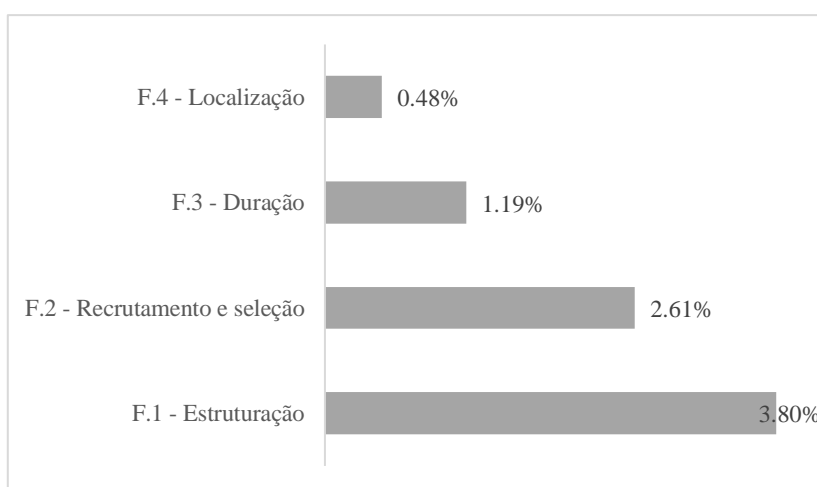


Gráfico 7 - Distribuição Percentual das u.r. da Categoria F

## Apêndice 8 - Pedido de autorização para a realização de Questionários



  
MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA  
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA  
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS  
E SEGURANÇA INTERNA

Exmo. Sr. Diretor Nacional-Adjunto UORH  
Superintendente-Chefe Abílio Pinto Vieira

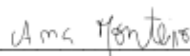
Eu, **Ana Raquel Pereira Monteiro**, Aspirante a Oficial de Polícia (AOP) a frequentar o 35º CFOP, nº de matrícula **157714**, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para aplicação de inquéritos.

Este pedido insere-se no âmbito da dissertação de mestrado com o tema “**A construção do ensino superior policial: O nascimento do CTeSP de Chefes**”, orientada pelo Exmo. Sr. Superintendente José Fernandes e pela Exma. Sra. Intendente Elisa Borges.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados recolhidos fora do âmbito da elaboração e discussão da dissertação, bem como a cumprir as demais regras éticas relativas à realização da investigação científica.

Peço deferimento.

Lisboa e ISCPSI, 05 de março de 2023



\_\_\_\_\_  
Ana Raquel Pereira Monteiro  
Aspirante a Oficial de Polícia

### **Apêndice 9 - Modelo do Questionário**

O presente inquérito destina-se a todos os Chefes que tenham concluído os **dois últimos** Cursos de Formação de Chefes e insere-se no âmbito da dissertação de mestrado com o tema “**A construção do ensino superior policial: O nascimento do CTeSP de Chefes**”, realizada pela Aspirante a Oficial de Polícia Ana Monteiro e orientada pelo Superintendente José Fernandes e pela Intendente Elisa Borges.

Com a realização deste questionário pretende-se auscultar a opinião dos polícias acerca da sua formação no CFC.

Este questionário é anónimo e será utilizado para fins exclusivamente académicos. Por favor, não indique o seu nome ou n.º de identificação (pessoal ou policial) em qualquer local. Não existem respostas corretas ou erradas, sendo fundamental que dê a sua opinião sincera.

O inquérito é constituído por três secções:

Parte I - Termo de Consentimento Informado

Parte II - Dados Pessoais

Parte III - Adequação da formação do CFC

Obrigada pela colaboração.

Atenciosamente,

Ana Monteiro

Aspirante a Oficial de Polícia

#### **Parte I - Consentimento Informado**

Declaro que li e compreendi a informação descrita acima sobre o presente estudo e aceito participar do mesmo

#### **Parte II - Dados Pessoais**

2- Sexo

*Marcar apenas uma oval.*

Masculino

Feminino

3- Idade

*Marcar apenas uma oval.*

25-35

35-45

45-55

55-60

4 - Habilitações literárias

*Marcar apenas uma oval.*

1o Ciclo do Ensino Básico

2o Ciclo do Ensino Básico

3o Ciclo do Ensino Básico

Ensino Secundário

Curso Tecnológico/Profissional/Outros (Nível III)

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Curso de Especialização Tecnológica

5 - Número de anos de serviço na PSP (considerando o tempo dos cursos de formação de agentes e de chefes)

6 - Ano de conclusão do CFC

*Marcar apenas uma oval.*

2021

2019

7 - Que funções desempenha atualmente?

### **Parte III - Satisfação e adequação da formação**

8 - Inquérito sobre a adequação da formação, parcialmente adaptado do inquérito desenvolvido por Rosado (2019)

(Utilização de escala de Likert de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente))

- Considero que o CFC correspondeu às exigências da minha função.
- Sinto que as disciplinas do CFC foram fundamentais para exercer as minhas funções.
- Acho que existem matérias que não foram devidamente exploradas ao longo do curso que mais tarde revelaram-se necessárias para as minhas funções.
- As técnicas aprendidas no CFC foram muito parecidas com aquelas que agora tenho de utilizar no meu trabalho
- Sinto que as atividades práticas foram úteis e aplicáveis à minha função como Chefe.
- O material pedagógico (equipamentos, ilustrações, exercícios, ...) utilizado no CFC era muito parecido com aquilo que encontrei no meu trabalho.
- Tenho a oportunidade de aplicar o que aprendi no CFC nas minhas funções.
- O estágio integrado no CFC preparou-me para a função policial.
- Aquilo que aprendi no CFC ajusta-se àquilo que vejo os meus colegas mais antigos fazerem no terreno.
- Tendo em conta a formação do CFC, quando terminei o curso considerava-me capaz de exercer um cargo de Chefia e Comando.

- O CFC é uma evolução em relação ao CFA.
- Melhorei como profissional após frequentar o CFC.
- Os instrutores eram experientes e foram bem-sucedidos nas matérias que lecionaram.
- O ritmo do curso foi adequado aos meus conhecimentos.
- O CFC está bem organizado e estruturado.
- Penso que a passagem do CFC para Curso Técnico e Superior Profissional é uma mais-valia.

9. Como avaliaria a qualidade geral do curso?

(Utilização de escala de Likert de 1 (Muito mau) a 5 (Muito bom))

10. Como avaliaria a componente prática do curso?

(Utilização de escala de Likert de 1 (Muito mau) a 5 (Muito bom))

11. Como avaliaria a componente teórica do curso?

(Utilização de escala de Likert de 1 (Muito mau) a 5 (Muito bom))

12. Quais foram as partes mais úteis do CFC?

13. Quais foram as partes menos uteis do CFC?

14. Há alguma sugestão que gostaria de dar para melhorar a formação dos Chefes da PSP?

**Apêndice 10 - Análise descritiva das Questões Relativas à Adequação da Formação**

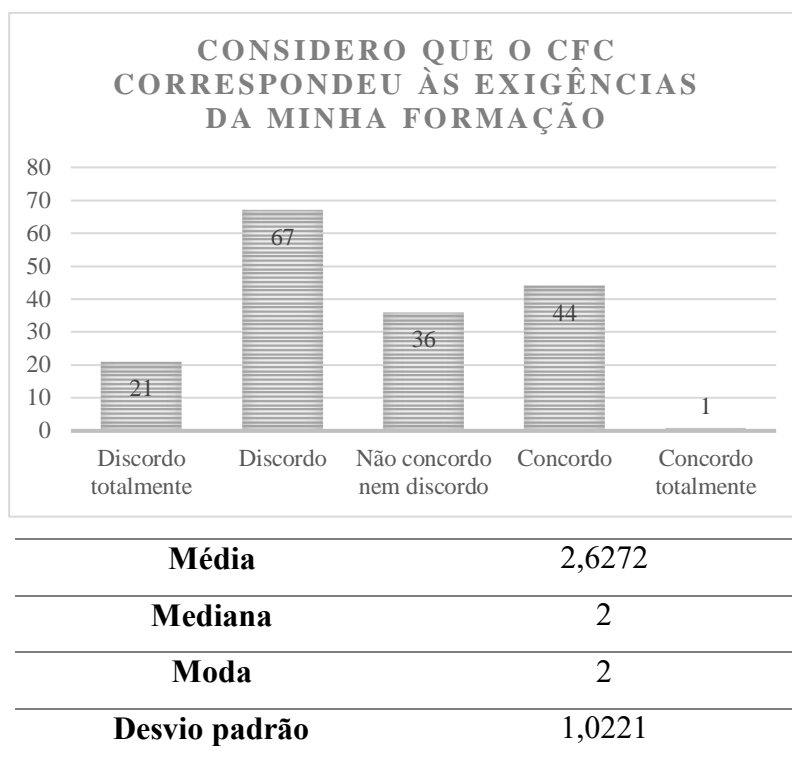


Gráfico 8 - Análise Descritiva da Afirmação 1

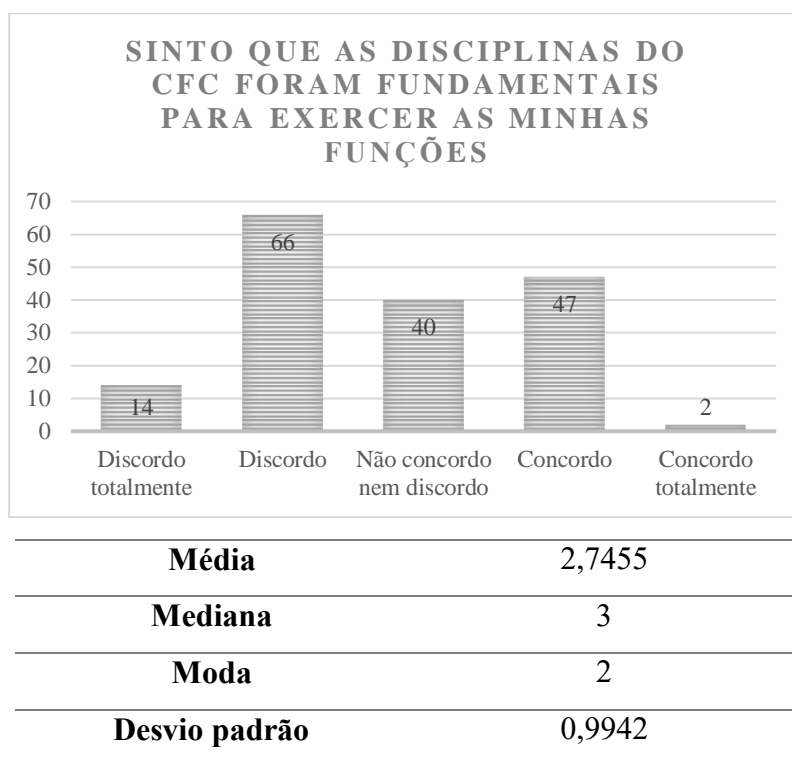
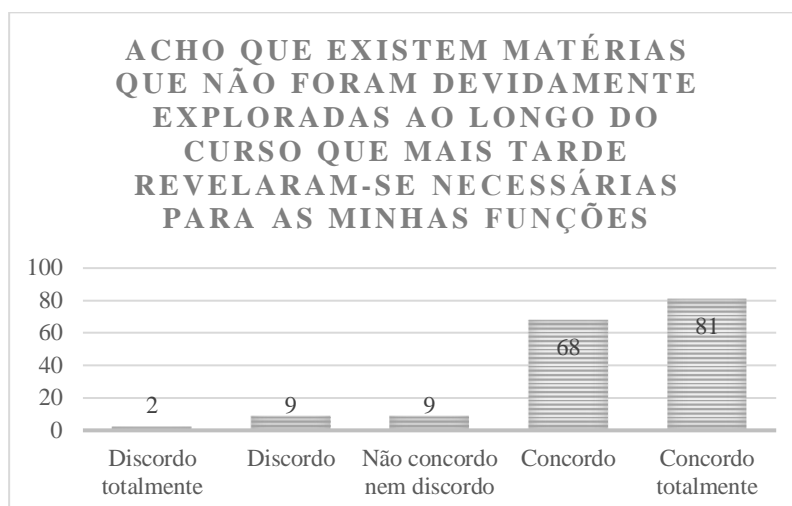


Gráfico 9 - Análise Descritiva da Afirmação 2



<b>Média</b>	4,2840
<b>Mediana</b>	4
<b>Moda</b>	5
<b>Desvio padrão</b>	0,8809

Gráfico 10 - Análise Descritiva da Afirmação 3



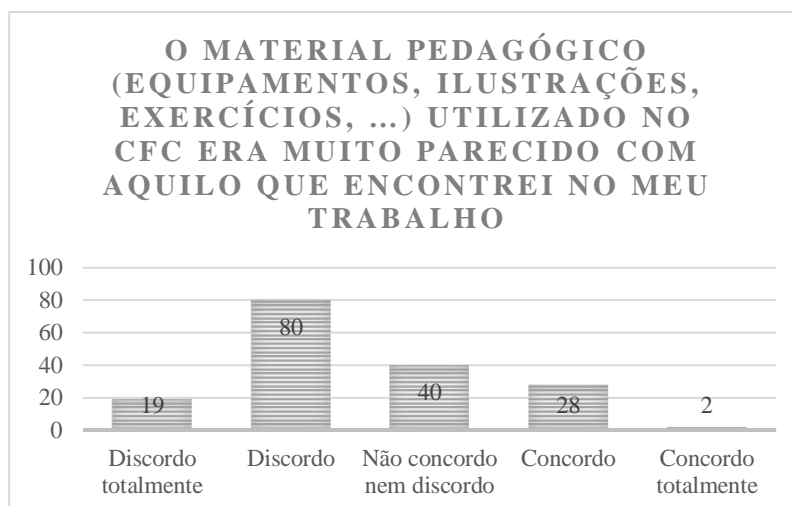
<b>Média</b>	2,6627
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	2
<b>Desvio padrão</b>	0,9813

Gráfico 11 - Análise Descritiva da Afirmação 4



<b>Média</b>	3,0237
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	4
<b>Desvio padrão</b>	1,0743

Gráfico 12 - Análise Descritiva da Afirmação 5



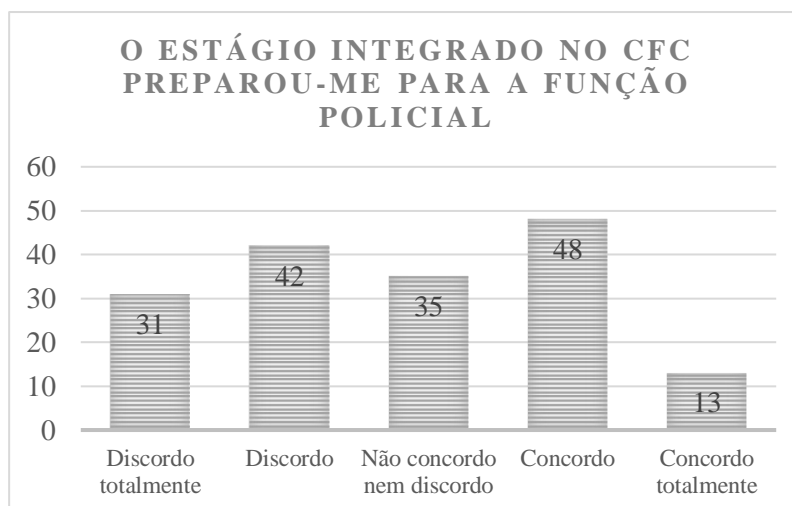
<b>Média</b>	2,4911
<b>Mediana</b>	2
<b>Moda</b>	2
<b>Desvio padrão</b>	0,9393

Gráfico 13 - Análise Descritiva da Afirmação 6



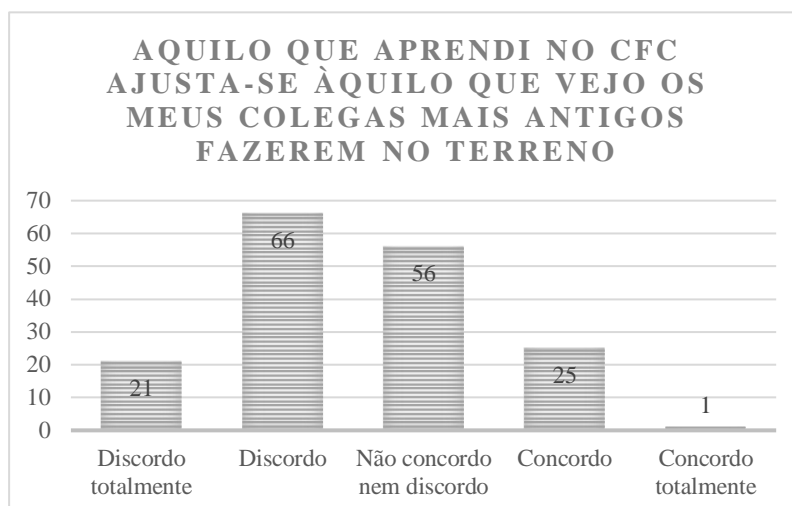
<b>Média</b>	3,1420
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	4
<b>Desvio padrão</b>	1,0194

Gráfico 14 - Análise Descritiva da Afirmação 7



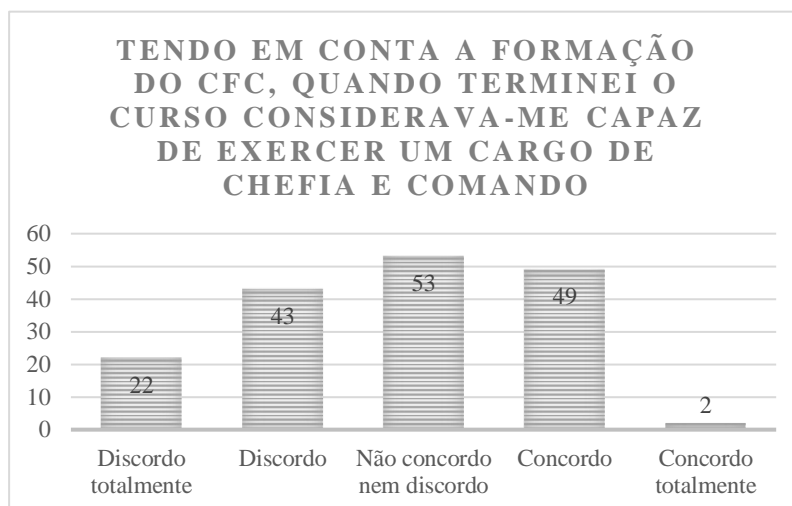
<b>Média</b>	2,8225
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	4
<b>Desvio padrão</b>	1,2456

Gráfico 15 - Análise Descritiva da Afirmação 8



<b>Média</b>	2,5207
<b>Mediana</b>	2
<b>Moda</b>	2
<b>Desvio padrão</b>	0,9134

Gráfico 16 - Análise Descritiva da Afirmação 9



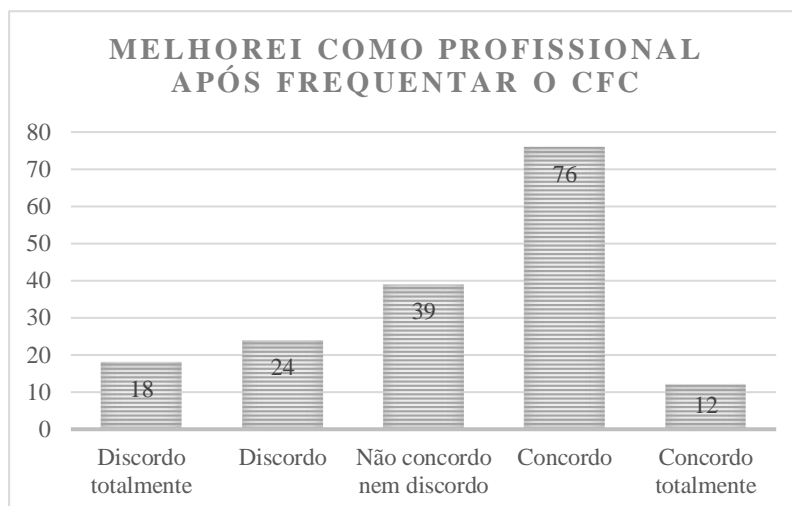
<b>Média</b>	2,7988
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	3
<b>Desvio padrão</b>	1,0384

Gráfico 17 - Análise Descritiva da Afirmação 10



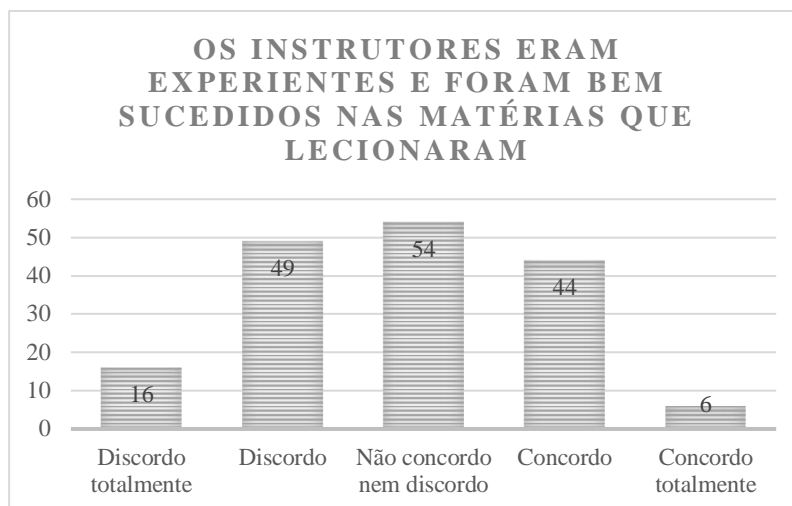
<b>Média</b>	2,9172
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	4
<b>Desvio padrão</b>	1,2413

Gráfico 18 - Análise Descritiva da Afirmação 11



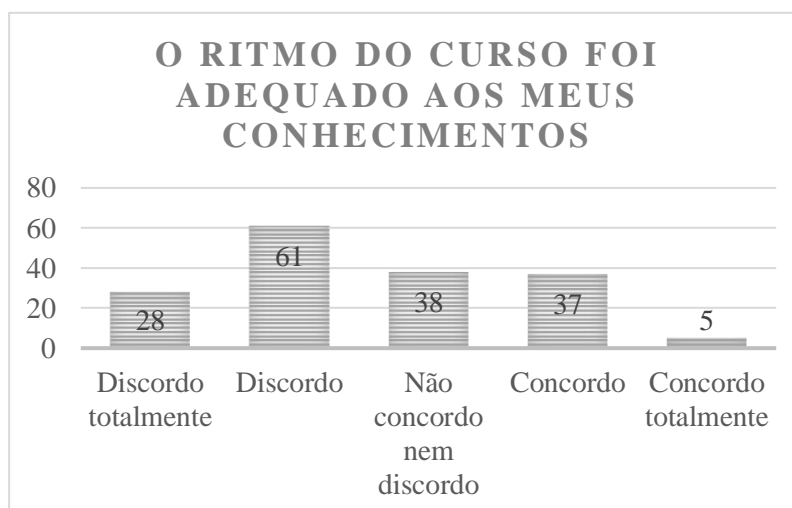
<b>Média</b>	3,2367
<b>Mediana</b>	4
<b>Moda</b>	4
<b>Desvio padrão</b>	1,1195

Gráfico 19 - Análise Descritiva da Afirmação 12



<b>Média</b>	2,8521
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	3
<b>Desvio padrão</b>	1,0273

Gráfico 20 - Análise Descritiva da Afirmação 13



<b>Média</b>	2,5858
<b>Mediana</b>	2
<b>Moda</b>	2
<b>Desvio padrão</b>	1,0938

Gráfico 21 - Análise Descritiva da Afirmação 14



<b>Média</b>	1,9645
<b>Mediana</b>	2
<b>Moda</b>	2
<b>Desvio padrão</b>	0,9056

Gráfico 22 - Análise Descritiva da Afirmação 15



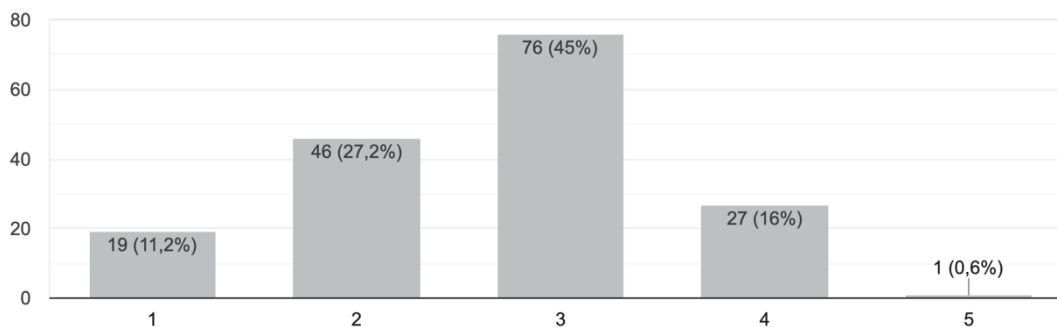
<b>Média</b>	4,0118
<b>Mediana</b>	4
<b>Moda</b>	5
<b>Desvio padrão</b>	1,1801

Gráfico 23 - Análise Descritiva da Afirmação 16

## Apêndice 11 - Análise Descritiva das Questões Relativas à Satisfação do Curso

Como avaliaria a qualidade geral do curso?

169 respostas

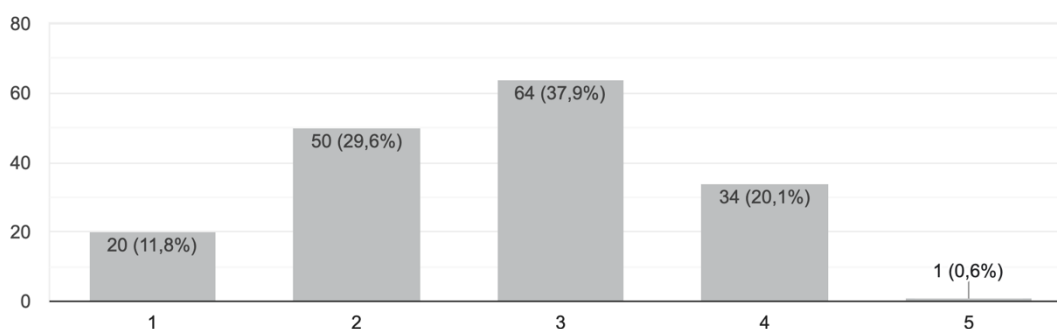


<b>Média</b>	2,6746
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	3
<b>Desvio padrão</b>	0,8968

Gráfico 24 - Análise Descritiva da Questão Relativa à Qualidade Geral do Curso

Como avaliaria a componente prática do curso?

169 respostas

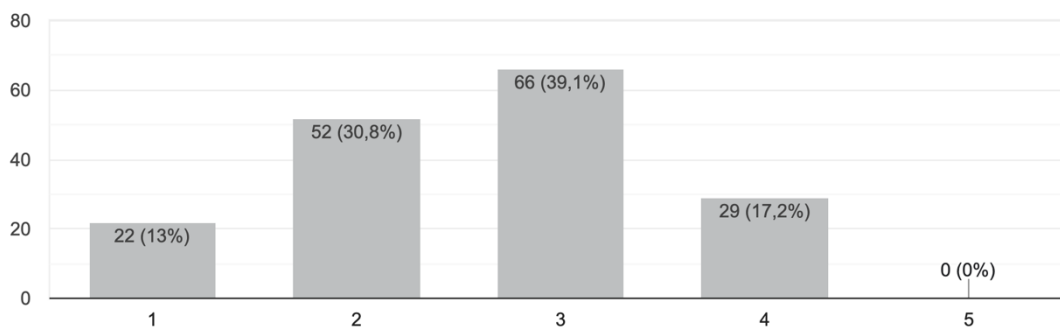


<b>Média</b>	2,6805
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	3
<b>Desvio padrão</b>	0,9473

Gráfico 25 - Análise Descritiva da Questão Relativa à Componente Prática do Curso

Como avaliaria a componente teórica do curso?

169 respostas



<b>Média</b>	2,6036
<b>Mediana</b>	3
<b>Moda</b>	3
<b>Desvio padrão</b>	0,9208

Gráfico 26 - Análise Descritiva da Questão Relativa à Componente Teórica do Curso

**Apêndice 12 - Sugestões Dadas Relativamente à Formação de Chefes**

<b>Sugestões</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Adequação/atualização das disciplinas e conteúdo programático às funções de chefe	48	16,78%
Aumento da vertente prática	31	10,84%
Investimento em algumas matérias como o cpa, cp, cpp, direito civil, procedimento disciplinar, trânsito e restante legislação	30	10,49%
Maior capacitação dos formadores	25	8,74%
Prolongamento do tempo de estágio	22	7,69%
Formação de procedimentos específicos de Esquadra e SEI	19	6,64%
Investimento nas áreas de chefia, liderança e supervisão	17	5,94%
Rotatividade pelos serviços da PSP e funções que um chefe possa vir a exercer durante o estágio	15	5,24%
Aumento do tempo de formação	13	4,55%
Adequação dos métodos de avaliação / ir para além do meramente decorar para o momento avaliativo	11	3,85%
Melhorar as condições de ensino/alojamento/trato para com os formandos	7	2,45%
Dar oportunidade a quem estiver interessado para fazer as equivalências necessárias entre o CFC e o CTeSP	7	2,45%
Investir nas várias funções possíveis de um chefe exercer ao longo da formação em si	6	2,10%
Dotação dos formandos com o curso de formação de formadores	4	1,40%
Dotação dos formandos com o curso de formadores de TIP/MIR	4	1,40%
Investimento na área de técnica do serviço policial (segurança privada, estupefacientes, violência doméstica, etc.)	3	1,05%
1 ano de vertente teórica e 1 ano de vertente prática	3	1,05%
Lecionar uma língua estrangeira (inglês)	2	0,70%
Capacitação dos formandos em meios informáticos	2	0,70%
Investimento na área de defesa pessoal	2	0,70%
Investimento na área de investigação criminal	2	0,70%
Dividir a formação dos chefes por especialidades	2	0,70%
Investimento na área de TIP	2	0,70%
Não investir em funções específicas em que é necessário um curso à parte do de formação de Chefes	1	0,35%
Melhorar os meios tecnológicos	1	0,35%
Investimento na área de ordem pública	1	0,35%
Melhor seleção de candidatos	1	0,35%
Investimento na área de gestão de recursos humanos	1	0,35%
Incluir a vertente prática na avaliação final	1	0,35%
Avaliação física de acordo com a faixa etária	1	0,35%
Ministrar os cursos de funções específicas ao longo da formação dos Chefes (e.g. IC)	1	0,35%
Investimento na área de psicologia/psicossociologia	1	0,35%
<b>Total</b>	<b>286</b>	<b>100,00%</b>