



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

MARCELINO DE ANDRADE AMARAL

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA FORMAÇÃO POLICIAL: O
CASO DA ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA – DF
2019**

MARCELINO DE ANDRADE AMARAL

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA FORMAÇÃO
POLICIAL: O CASO DA ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - PPGE-UnB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).

Orientador: Prof. Dr. Lúcio França Teles

**BRASÍLIA-DF
2019**

MARCELINO DE ANDRADE AMARAL

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA FORMAÇÃO POLICIAL: O
CASO DA ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação, a ser avaliada pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

Brasília, 30 de agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Lúcio França Teles
PPGE/Universidade de Brasília (Presidente)

Profa. Dra. Amaralina Souza
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Rosana Amaro
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos
PPGE/Universidade de Brasília (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, no decorrer dessa jornada, me encheu de saúde e de bênçãos, como o nascimento da minha filha Alice, que transformou por completo a minha forma de enxergar o mundo.

A minha esposa Marina e minha filha Alice, motivos da minha felicidade diária, por todos os segundos que não pude estar presente, todos os sorrisos que não compartilhei e todas as lágrimas que não consolei para poder me dedicar a esta pesquisa.

Aos meus pais, Ulisses e Helena, pela vida, pela educação e pelo exemplo que me proporcionaram.

Ao professor doutor Lúcio Teles, pelas aulas ministradas e pelas orientações a este trabalho, e às professoras doutoras Amaralina e Rosana, pelas sugestões na qualificação do projeto de pesquisa e por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa.

Aos colegas do grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Lúcio Teles: Flávio, Janaína, Priscila, Ângela, Cíntia, Angélica e Estevon, por terem estado ao meu lado na realização do sonho de voltar à academia e compartilhado comigo essa jornada maravilhosa.

A todos os demais professores e colegas que fizeram parte dessa jornada na Universidade de Brasília.

Aos policiais que aceitaram participar das entrevistas desta pesquisa.

À diretora, Dra. Gláucia, ao delegado Dr. Reinaldo e a todos os colegas da ESPC, em especial, Renata, Mário, Edimer, Claudeci, Ruchel e Santos, pelo estímulo incondicional e pela ajuda com a obtenção dos dados.

Aos colegas da Funab, Suzana, Simone, Fabiana e Dr. Mourad, e à colega do IFB, Conceição, pelo estímulo, pelas orientações e pela torcida.

Aos colegas da Delegacia de Repressão aos Crimes Cibernéticos da PCDF, pelo incentivo e compreensão.

Ao meu tio Rubem por ter gentilmente realizado parte da revisão ortográfica do texto final desta dissertação num prazo extremamente exíguo.

À minha cunhada Carolina pelo incentivo e por disponibilizar um local para que eu pudesse redigir o trabalho quando não era possível para mim ir à biblioteca da UnB.

Aos demais familiares e amigos que torceram por mim e me encheram de energias positivas.

*“Seja a mudança que você gostaria de ver
no mundo”.*

Mahatma Gandhi

RESUMO

No Brasil, pouca atenção é dada às orientações trazidas pela Matriz Curricular Nacional para os Órgãos de Segurança Pública (Matriz Curricular Nacional), publicada em 2014, sobre práticas de ensino a serem utilizadas em academias de polícia. O documento da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) do Ministério da Justiça e Segurança Pública aponta para a efetivação de um currículo voltado para uma abordagem por competências e enfatiza que são as situações problematizadoras, utilizadas como metodologia de ensino, que possuem a capacidade de mobilizar saberes e gerar esquemas de ação para guiar o agir em diferentes situações da prática profissional. Diante desse contexto, este estudo teve como objetivo investigar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal (ESPC) quanto à utilização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na formação policial como estratégia de ensino e de aprendizagem preconizada pela Matriz Curricular Nacional. Buscou-se, com os objetivos específicos: identificar a convergência entre as orientações teórico-metodológicas da Matriz Curricular Nacional e os fundamentos da ABP encontrados na doutrina especializada; e identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC, entre 2018 e 2019, sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial. A construção teórica apoiou-se primordialmente em Mamede *et al.* (2001), Schmidt (1993), Souza e Dourado (2015), Cambi (1999), Leite e Afonso (2001) e Leite e Esteves (2005), doutrina especializada em ABP; e Werth (2009, 2011) e Makin (2016), autores da área da formação policial. Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, com estudo de caso único, aplicação de entrevistas individuais semiestruturadas e revisão bibliográfica, como instrumento de coleta de dados, os quais foram tratados, apresentados e analisados de forma qualitativa. O recorte do campo de pesquisa foi a primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC entre os anos de 2018 e 2019. Para esta pesquisa, foram entrevistados seis policiais cursistas da pós-graduação em referência, sendo cada um de uma categoria funcional própria: uma delegada de polícia civil, um perito criminal, um agente de polícia civil, um escrivão de polícia civil, um agente policial de custódia e um papiloscopista policial. Para tratamento e análise das entrevistas foi realizada a transcrição e sistematização das falas coletadas. Os resultados da investigação revelaram que a metodologia ABP aplicada à formação policial estimula a autonomia intelectual e é capaz de desenvolver competências que promovem a mobilização de saberes para agir em diferentes situações da prática profissional. Nesse sentido, acredita-se que estudos futuros sobre a utilização da ABP em cursos on-line voltados à formação policial podem ser de grande valia à complementação do presente trabalho.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas. Formação policial. Matriz Curricular Nacional da Senasp.

ABSTRACT

In Brazil, little attention is paid to the guidance provided by the National Curriculum Matrix for Public Security Organs (National Curriculum Matrix), published in 2014, on teaching practices to be used in police academies. The document of the National Secretariat of Public Security (Senasp) of the Ministry of Justice and Public Security points to the realization of a curriculum focused on a competence approach and emphasizes that it is the problematizing situations, used as teaching methodology, that have the ability to mobilize knowledge and generate action schemes to guide action in different situations of professional practice. Given this context, this study aimed to investigate the perception of the students of the first postgraduate in public security offered by the Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal (ESPC) regarding the use of the problem-based learning (PBL) methodology in training. as a teaching and learning strategy advocated by the National Curriculum Matrix. The specific objectives were: to identify the convergence between the theoretical-methodological orientations of the National Curriculum Matrix and the foundations of the BPA found in the specialized doctrine; and to identify the student perception of the first postgraduate course in public security offered by ESPC, between 2018 and 2019, about the application of the PBL methodology in police training. The theoretical construction was based primarily on Mamede et al. (2001), Schmidt (1993), Souza and Dourado (2015), Cambi (1999), Leite and Afonso (2001) and Leite and Esteves (2005), specialized doctrine on PBL; and Werth (2009, 2011) and Makin (2016), authors in the area of police training. Regarding the methodological approach, the research used the qualitative approach, with a single case study, application of semi-structured individual interviews and bibliographic review, as a data collection instrument, which were treated, presented and analyzed qualitatively. The field survey was the first public security postgraduate program offered by ESPC between 2018 and 2019. For this research, six former postgraduate police officers were interviewed, each one from a category. staff member: a civil police chief, a criminal expert, a civil police officer, a civil police registrar, a custodial police officer and a police papiloscopist. For treatment and analysis of the interviews, the transcription and systematization of the collected speeches was performed. The research results revealed that the PBL methodology applied to police training stimulates intellectual autonomy and is capable of developing skills that promote the mobilization of knowledge to act in different situations of professional practice. In this sense, it is believed that future studies on the use of PBL in online courses aimed at police training may be of great value to complement the present work.

Keywords: Problem-Based Learning. Police training. National Curriculum Matrix by Senasp.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos discentes em relação ao sexo.....	54
Gráfico 2 - Distribuição dos discentes em relação ao cargo exercido.....	54
Gráfico 3 - Distribuição do corpo discente em relação à instituição de origem	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos módulos do curso	42
Quadro 2 - Semana-padrão.....	46
Quadro 3 – Comparativo: objetivos de aprendizagem SP-1, Módulo 1, grupos 2 e 3	49
Quadro 4 - Proporção do efetivo da PCDF x corpo discente da 1ª Especialização da ESPC	55
Quadro 5 - Caracterização dos dados das entrevistas.....	66
Quadro 6 – Motivações: Entrevistado 1	72
Quadro 7 – Motivações: Entrevistado 2	72
Quadro 8 – Motivações: Entrevistado 3	73
Quadro 9 – Motivações: Entrevistado 4	74
Quadro 10 – Motivações: Entrevistado 5	74
Quadro 11 – Motivações: Entrevistado 6	75
Quadro 12 – Principais motivações dos cursistas.....	75
Quadro 13 – Desafios: Entrevistado 1.....	78
Quadro 14 – Desafios: Entrevistado 2.....	79
Quadro 15 – Desafios: Entrevistado 3.....	80
Quadro 16 – Desafios: Entrevistado 4.....	81
Quadro 17 – Desafios: Entrevistado 5.....	82
Quadro 18 – Desafios: Entrevistado 6.....	83
Quadro 19 – Principais desafios dos cursistas.....	83
Quadro 20 - Ciclo das Dinâmicas Tutoriais (DTs)	85
Quadro 21 - Respostas dos entrevistados sobre Valorização dos Conhecimentos Prévios na 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC	93
Quadro 22 - Respostas dos entrevistados sobre Aprendizagem Colaborativa na 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC.....	97
Quadro 23 - Respostas dos entrevistados sobre Senso Crítico na 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC.....	105
Quadro 24 - Respostas dos entrevistados sobre Busca Pelo Conhecimento (aprender a aprender) na 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Situação-problema 1 do Módulo 1.....	47
Figura 2 - Página inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem da 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC.....	52

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APC/DF	Academia de Polícia Civil do Distrito Federal
AESP	Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará
ANP	Academia Nacional de Polícia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DF	Distrito Federal
DS	Desenvolvimento Sustentável
DT	Dinâmica Tutorial
EaD	Educação a Distância
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ESCS	Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal
ESPC	Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal
FDR	Faculdade de Direito do Recife
Funab	Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal
HPE	Horário Protegido de Estudo
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
PBL	Problem-Based Learning
PCDF	Polícia Civil do Distrito Federal
PCGO	Polícia Civil de Goiás
PF	Polícia Federal
Senasp	Secretaria Nacional de Segurança Pública
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Contexto da pesquisa	15
Motivações para a pesquisa	16
Problematização e objetivos	19
Estrutura da dissertação	20
1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)	22
1.1 Origens e arcabouço teórico	22
1.2 Protocolo-ABP	25
1.3 Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada à formação policial	28
2 MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE SEGURANÇA PÚBLICA	31
2.1 Ensino por competências	32
3 PERCURSO METODOLÓGICO	38
3.1 Perspectiva metodológica	38
3.2 Objetivos	39
3.2.1 Objetivo geral	40
3.2.2 Objetivos específicos	40
3.3 Campo de pesquisa	40
3.4 Operacionalização prévia da pesquisa	52
3.5 Caracterização e delimitação dos sujeitos da pesquisa	52
3.6 Participantes da pesquisa	53
3.7 A Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal (ESPC)	60
3.8 Instrumentalização da pesquisa	61
3.9 Revisão de literatura: construção do <i>corpus</i>	62
3.10 Entrevista: construção do <i>corpus</i>	62
3.11 O tópico-guia	63
3.12 A coleta via entrevista individual	64
3.13 Tratamento das entrevistas e critérios de análise	66
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
4.1 Revisão bibliográfica: Matriz da Senasp e ABP	69
4.2 Apresentação e análise das entrevistas individuais	69
4.3 Síntese das entrevistas individuais: motivações para fazer o curso	71
4.3.1 Agente de polícia: motivações para fazer o curso	71

4.3.2	Agente policial de custódia: motivações para fazer o curso	72
4.3.3	Delegada de polícia: motivações para fazer o curso	73
4.3.4	Escrivão de polícia: motivações para fazer o curso.....	73
4.3.5	Papiloscopista: motivações para fazer o curso.....	74
4.3.6	Perito criminal: motivações para fazer o curso	75
4.4	Considerações sobre a motivação dos entrevistados	75
4.5	Síntese das entrevistas individuais: principais desafios durante o curso	77
4.5.1	Agente de polícia: principais desafios durante o curso.....	78
4.5.2	Agente policial de custódia: principais desafios durante o curso	79
4.5.3	Delegada de polícia: principais desafios durante o curso.....	80
4.5.4	Escrivão de polícia: principais desafios durante o curso	81
4.5.5	Papiloscopista: principais desafios durante o curso	81
4.5.6	Perito criminal: principais desafios durante o curso.....	83
4.6	Considerações sobre os principais desafios dos entrevistados	83
4.7	Síntese das entrevistas individuais: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial.....	88
4.7.1	Agente de polícia: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial.....	89
4.7.2	Agente policial de custódia: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial.....	89
4.7.3	Delegada de polícia: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial.....	90
4.7.4	Escrivão de polícia: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial.....	91
4.7.5	Papiloscopista: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial.....	91
4.7.6	Perito criminal: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial.....	92
4.8	Considerações sobre a percepção dos entrevistados sobre a aplicação da ABP para a formação policial	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
	APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA À DIRETORIA/ESPC.....	126

INTRODUÇÃO

A seção introdutória do presente trabalho aborda um breve contexto da pesquisa; as motivações do pesquisador para investigar o tema proposto; a problemática e os objetivos da pesquisa; e, por fim, a apresentação sintética dos capítulos e a organização do trabalho.

Contexto da pesquisa

À medida que a sociedade evolui a expectativa de uma comunidade em relação à resposta das forças de segurança pública no exercício de seu mister constitucional torna-se mais exigente. Esse ambiente fluido de mudanças de necessidades e ameaças pressiona sobremaneira as instituições policiais para que acompanhem essa evolução e cumpram os papéis que a elas são atribuídos (WERTH, 2011).

No âmbito da segurança pública, “o recrudescimento da criminalidade é manifestado pelo incremento das organizações criminosas em suas mais variadas formas de violência” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 5). Sendo assim, seria razoável presumir que o treinamento policial “evoluiria junto com a prática policial, mas observou-se que isso geralmente não ocorre. Em diversos aspectos, o treinamento da academia mudou pouco nas últimas décadas” (BRADFORD; PYNES, 1999, p. 283, tradução nossa).

Para atender às demandas da sociedade, superar os desafios e aumentar a efetividade dos órgãos de segurança, torna-se imprescindível não só a valorização profissional, mas também a qualificação dos servidores por meio de ações educacionais eficazes e do desenvolvimento de uma cultura de formação permanente.

Seguindo essa linha, o Plano Anual de Formação Policial da Academia de Polícia Civil do Distrito Federal (atual Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal - ESPC) para o ano de 2017 preconizava que

Diante de um contexto social marcado por mudanças contínuas e aceleradas, sobretudo no campo das tecnologias de informação e comunicação, se torna imperativa a readequação dos sistemas educacionais às exigências impostas pela sociedade. Desta feita, busca-se, por meio do planejamento, a articulação de ações formativas necessárias ao atendimento das novas demandas educativas (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 5).

Falar sobre formação policial é, antes de falar sobre polícia, falar sobre educação, sobre processos de ensino e aprendizagem, sobre desenvolvimento de competências e sobre metodologias e técnicas de ensino. Contudo, no cenário nacional, o debate acadêmico tende a priorizar “o que ensinar” em detrimento do “como aprender”.

Com o objetivo de nortear as atividades educativas desenvolvidas nas instituições responsáveis pela formação dos agentes de segurança, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), órgão do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Governo Federal, publicou em 2014 a última versão da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública (doravante, Matriz, Matriz da Senasp ou Matriz Curricular Nacional). O documento caracteriza-se como um referencial teórico-metodológico, constituído por diretrizes pedagógicas, que propõe instrumentos para orientar práticas formativas e situações de trabalho em segurança pública. Nele a Senasp enfatiza a importância das metodologias ativas de aprendizagem e aconselha a implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na formação policial inicial e continuada, presencial ou a distância.

No Brasil, apesar das orientações trazidas pela Matriz Curricular Nacional, pouca atenção é dada à metodologia de ensino utilizada nas academias de polícia. Ainda são poucos os estudos e as iniciativas institucionais que enfatizam o viés metodológico empregado na capacitação das forças de segurança.

O presente trabalho tenta preencher essa lacuna e suscitar o debate sobre metodologias de ensino e aprendizagem adotadas na formação policial à luz das orientações trazidas pela última versão da Matriz da Senasp.

Motivações para a pesquisa

Para contextualizar a escolha do pesquisador pelo tema em estudo, neste tópico far-se-á um resumo da trajetória acadêmico-profissional que o levou até a presente pesquisa.

O bacharelado em Direito foi concluído em 2010 naquela que foi a primeira faculdade de Direito do Brasil, a Faculdade de Direito do Recife (FDR) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Um primeiro contato com a docência ocorreu quando da atuação no projeto Vestibular Cidadão, cursinho pré-vestibular gerido por alunos e

professores da UFPE. Neste projeto voluntário ministrou aulas de biologia uma vez por semana, no decorrer dos cinco anos do curso superior, para alunos e ex-alunos de escolas públicas do Recife e da região metropolitana. Durante a graduação em Direito, foi monitor, por três semestres, da disciplina de Direito Penal 2, ministrando aulas esporadicamente para turmas menos adiantadas. Passou no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em 2010 e atuou como advogado em causas cíveis entre 2011 e 2012.

Em 2013, foi aprovado em terceiro lugar no concurso da Polícia Civil do Ceará para o cargo de inspetor de polícia civil, atuando como investigador de polícia entre os anos de 2013 e 2014 na cidade de Fortaleza. Em 2014, foi aprovado no concurso da Polícia Civil do Distrito Federal para o cargo de agente de polícia, no qual encontra-se atualmente. Desde 2013, quando ingressou na atividade policial, obteve acesso a diversos cursos on-line na plataforma eletrônica da Senasp e aos cursos presenciais de formação continuada das academias de polícia das instituições das quais fez parte, onde pôde aperfeiçoar os conhecimentos em segurança pública.

Nos concursos públicos policiais, é fase obrigatória do certame um período de formação inicial no qual os candidatos são matriculados na academia de polícia da instituição em que desejam ingressar. Durante um período, que pode variar de um a vários meses, a depender do órgão, são ministradas aulas em turno integral com o objetivo de que o futuro profissional adquira conhecimentos específicos para atuação nas atividades de segurança pública.

Por ter sido aprovado em concursos de instituições policiais diferentes e ter participado, como aluno, de diversos cursos ministrados tanto na Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP) quanto na Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal (ESPC), pôde constatar que, em sua quase integralidade, nas aulas teóricas a metodologia utilizada era por meio de palestras meramente expositivas.

Essa forma de ensinar, tradicionalmente aceita e largamente utilizada para a formação policial no Brasil, pôde ser examinada mais de perto pelo pesquisador quando, em 2016, participou do segundo “Curso de Introdução à Formação em Aprendizagem Baseada em Problemas para Formadores da APC/DF”, promovido, à época, pela então Academia de Polícia Civil do Distrito Federal (APC/DF) em parceria com a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (Funab). A intenção da APC/DF era formar policiais habilitados para atuarem como tutores e cotutores em futuros cursos da academia que utilizariam ABP, haja vista a instituição ter escolhido

adotar as orientações metodológicas trazidas pela Matriz Curricular Nacional da Senasp. O curso, que durou três semanas, com aulas de segunda a sexta-feira, sempre pela manhã, foi ministrado por meio da metodologia ABP com dinâmicas tutoriais em pequenos grupos (DTs), intercaladas com palestras de aprofundamento sobre assuntos pontuais, oficinas e horários protegidos de estudo (HPE).

Apesar de a ABP se adequar com perfeição aos princípios adotados na formação policial, percebeu-se que os referenciais bibliográficos recomendados nas DTs eram provenientes, em sua maioria, de autores ligados à área da saúde. O aprofundamento das leituras revelou que, diferentemente do que ocorre em outros países, no Brasil, apesar do que já estava prescrito na Matriz da Senasp desde 2014, pouco ou nada havia de estudos que correlacionassem os princípios da ABP e sua adequação à formação policial. A descoberta dessa lacuna motivou a escrita, por parte deste pesquisador, do artigo científico intitulado “Aprendizagem Baseada em Problemas na Formação Policial”, publicado em 2017 na 10ª edição da revista internacional Mercopol – Capacitação e Cooperação Policial do Mercosul, periódico anual do Centro de Coordenação de Capacitação Policial do Mercosul.

Esse curso, primeiro contato com metodologias ativas de aprendizagem, representou um divisor de águas que estimulou o pesquisador a aprofundar os conhecimentos na área da educação. Assim, em 2017, foi aprovado na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) para o curso de Mestrado Acadêmico na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC.

A princípio, o projeto de pesquisa objetivava analisar as possibilidades e limitações da utilização da ABP nos cursos ministrados a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da APC/DF. Depois de cursar as disciplinas iniciais no mestrado acadêmico, o pesquisador alterou o foco do projeto para uma análise sobre a utilização do AVA da ESPC (antiga APC/DF) como suporte para a primeira pós-graduação em segurança pública. Seria um estudo de caso da primeira especialização ofertada pela ESPC, curso que seria ministrado presencialmente por meio da ABP, mas que teria suporte no AVA. Contudo, devido a escolhas pedagógicas da Escola Superior, apesar do esforço da equipe, a utilização do AVA não foi realizada com todas as suas potencialidades. Ficou limitada a repositório de materiais sugeridos para leitura e aprofundamento dos temas debatidos nas DTs e às postagens das atas dos grupos e das pesquisas individuais realizadas pelos alunos.

Assim, tendo em vista as circunstâncias que impossibilitaram a coleta dos dados que seriam objeto de estudo, o escopo da pesquisa foi modificado uma última vez para se concentrar na investigação a respeito da adequação da ABP para formação policial. Foram utilizadas a Matriz da Senasp como referencial teórico central em metodologias para formação policial; a doutrina referência em ABP para descrever a base principiológica daquela metodologia; e entrevistas com alunos que cursaram a primeira pós-graduação da ESPC, para desenvolver um estudo de caso sobre a percepção deles a respeito do tema.

No decorrer do período de pesquisa, entre os anos de 2018 e 2019, o pesquisador aceitou convites para realizar exposições como palestrante em diversos cursos ministrados pela ESPC a respeito do tema ABP na formação policial; participou de reuniões com representantes da ESPC, da Funab e do Instituto Federal de Brasília (IFB) que viabilizaram a criação da primeira “Especialização em Segurança Pública com ênfase em Formação de Tutores e Preceptores e em Pesquisa para o Distrito Federal e Entorno”; colaborou com a equipe pedagógica da ESPC/Funab/IFB para a confecção do primeiro módulo desta pós-graduação; e atuou como tutor no “Curso de Formação de Tutores e Preceptores em ABP da PCDF”.

Problematização e objetivos

O objetivo desta pesquisa é **investigar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal (ESPC) quanto à utilização da metodologia ABP na formação policial como estratégia de ensino e aprendizagem preconizada pela Matriz Curricular Nacional da Senasp.**

Para dar sentido a esta investigação faz-se necessário problematizar o objeto de estudo a partir do seguinte questionamento: **Qual é a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC quanto à utilização da metodologia ABP na formação policial como estratégia de ensino e aprendizagem preconizada pela Matriz da Senasp?**

Diante da problematização, o estudo busca compreender:

- Quais são as convergências existentes entre as orientações teórico-metodológicas da Matriz Curricular Nacional e os fundamentos da ABP encontrados na doutrina especializada?

- Qual é a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial?

Assim, para o desenvolvimento dessa investigação, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a convergência entre as orientações teórico-metodológicas da Matriz Curricular Nacional e os fundamentos da ABP encontrados na doutrina especializada;
- Identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial.

A problematização da pesquisa e o delineamento dos objetivos visaram aprofundar o estudo do tema colhendo e analisando informações sobre o que a teoria aplicada significa para os sujeitos da pesquisa.

Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, o estudo de caso único, a aplicação de entrevistas individuais semiestruturadas e a revisão bibliográfica, como instrumento de coleta de dados, os quais foram tratados, apresentados e analisados de forma qualitativa.

Almeja-se que os resultados da pesquisa poderão subsidiar propostas e incentivar a adoção de estratégias pedagógicas de formação policial mais eficientes que as tradicionalmente utilizadas, por meio de ações formativas que coloquem em prática os princípios metodológicos preconizados pela Matriz, mais especificamente aqueles relacionados à utilização da metodologia ABP.

Estrutura da dissertação

O presente trabalho inicia-se com a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa: uma revisão bibliográfica sobre ABP, suas origens e fundamentos pedagógicos que a influenciaram. O tópico seguinte apresenta a estrutura passo a passo do que se pode chamar de “protocolo-ABP”: são descritas as fases que compõem a aplicação da metodologia e o significado pedagógico que as fundamenta. O capítulo termina com um tópico sobre ABP aplicada à formação policial, no qual são apresentados estudos, documentos e iniciativas que defendem a utilização da metodologia em ações formativas de academias de polícia.

No capítulo seguinte, faz-se uma exposição sobre a Matriz da Senasp, suas orientações teórico-metodológicas e diretrizes pedagógicas para práticas formativas dos profissionais da área de segurança pública. É feita uma breve explanação sobre ensino por competências, na qual são apontadas compatibilidades entre princípios preconizados pelo documento e fundamentos da metodologia ABP.

O terceiro capítulo descreve os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa e foi dividido nas seguintes subseções para melhor entendimento: Objetivos; Campo de pesquisa; Operacionalização prévia da pesquisa; Caracterização e delimitação dos sujeitos da pesquisa; Participantes da pesquisa; A Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal (ESPC); Instrumentalização da pesquisa; Revisão e literatura: construção do *corpus*; Entrevista: construção do *corpus*; O tópico-guia; A coleta via entrevista individual; Tratamento das entrevistas e critérios de análise.

Por fim, na conclusão é feita uma síntese dos resultados obtidos para estabelecer bases que apontarão para estudos futuros e sugestões de mudança na realidade da formação policial no Brasil.

1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

1.1 Origens e arcabouço teórico

A Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP (ou *Problem Based Learning* – *PBL*) surge como um método inovador, contrapondo-se aos modelos didáticos de ensino apoiados em perspectivas ditas tradicionais, nas quais o professor é o centro do processo de transmissão de saberes aos alunos, que apenas recebem e memorizam o conhecimento transmitido. Segundo Souza e Dourado (2015, p. 184-185), a ABP caracteriza-se por ser uma

estratégia de método para aprendizagem centrada no aluno e por meio da investigação, tendo em vista a produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, e que utiliza técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor-tutor.

Henk Schmidt (1993), reitor da Erasmus University Netherlands e um dos principais expoentes no estudo da ABP, explica que a metodologia foi originalmente desenvolvida na Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade McMaster, no Canadá, por volta de 1965. Segundo o autor, seus criadores, entre eles John Evans, Bill Spaulding, Bill Walsh, Jim Anderson e Fraser Mustard, foram influenciados pelo método de estudo de caso desenvolvido na Harvard Law School na década de 1920. Ainda de acordo com Schmidt, Howard Barrows, neurologista que chegou à Universidade McMaster no fim da década de 1960, tornou-se o maior defensor dessa abordagem pedagógica.

Howard Barrows foi autor de 14 livros e mais de 127 artigos científicos sobre ABP. Barrows influenciou centenas de pesquisadores em diversas áreas do conhecimento a estudarem em profundidade a metodologia ativa pensada por ele, segundo Cindy E. Hmelo-Silver (2011), uma busca no banco de dados científicos Google Scholar retornou que seu primeiro livro, *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education* (BARROWS; TAMBLYN, 1980), publicado em 1980, pela editora Spring, teve mais de 1.990 citações, e seu clássico artigo *A taxonomy of problem-based learning methods* (BARROWS, 1986) foi citado mais de mil vezes.

Júlio Penaforte, em capítulo intitulado “John Dewey e as raízes filosóficas da Aprendizagem Baseada em Problemas” do livro *Aprendizagem Baseada em*

Problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional (PENAFORTE, 2001, p. 51), primeiro escrito em língua portuguesa sobre o tema, explica que

a busca das nascentes filosóficas da Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-based Learning – PBL*) é uma incursão pelo terreno da teoria do conhecimento, aqui considerada sob a ótica pragmatista do filósofo americano John Dewey. Nossa hipótese de trabalho é que o PBL, como estratégia de ação, pode ser projetado contra um cenário mais amplo e mais genérico representado pelo pensamento filosófico de Dewey, de onde deriva sua matriz conceitual.

Assim, na teoria pedagógica de John Dewey pode ser encontrada a mais significativa inspiração para a ABP. Schmidt (1993) aponta que o protagonismo do papel dos “problemas” como ponto de partida para aprendizagem foi promovido por Dewey, quando enfatizou a importância da aprendizagem “em resposta a” e “em interação com” situações reais da vida cotidiana. Cambi (1999) lembra que a Pedagogia Ativa, ou Pedagogia da Ação, de Dewey, sugere que a aprendizagem deve partir de situações-problema que suscitem dúvidas e apontem para lacunas conceituais interdisciplinares, pois os problemas surgem das experiências reais que são problematizadas e estimulam a cognição para mobilizar práticas de investigação e resolução criativa.

O arcabouço teórico que fundamenta a utilização da ABP na educação profissional está ancorado, principalmente, em três aspectos fundamentais: a Taxonomia de Bloom (os seis níveis do domínio cognitivo), o Cone da Experiência de Edgar Dale (também chamado de Pirâmide do Aprendizado) e os Princípios da Aprendizagem em Adultos (Andragogia).

De maneira bastante resumida, para Benjamim Bloom (1956), o processo de pensamento de um indivíduo quando se depara com um problema intelectual pode ser dividido em seis níveis hierárquicos de aprendizagem, do nível de domínio cognitivo mais básico ao mais complexo. São eles: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. De acordo com Bloom, a análise enfatiza a ruptura do material em suas partes constituintes e a detecção da relação das partes e do modo como elas são organizadas. A síntese e a avaliação são definidas por Bloom como um processo de trabalhar com elementos, partes e combiná-los de forma a constituir um padrão ou estrutura não claramente observável antes e fazer juízos de valor, para algum propósito, ou ideias, obras, soluções, métodos.

Segundo a teoria da Pirâmide do Aprendizado de Edgard Dale (LALLEY; MILLER, 2007), os alunos retêm aproximadamente 5% do que ouvem através de palestra, 10% do que leem, 20% do que aprendem com apresentações usando audiovisual, 30% do que é aprendido assistindo a uma demonstração, 50% do que é ensinado usando uma discussão em grupo, 75% do que eles têm a oportunidade de praticar e 90% do que eles ensinam a outra pessoa. A importância desse trabalho é o reconhecimento de que, em um período de tempo relativamente curto, os estudantes só podem se lembrar da metade do que lhes é apresentado de forma passiva.

Dewey (1976, p. 41-42), no início do século XX, já frisava que a retenção do conteúdo aprendido está intimamente relacionada com a forma de aquisição e a relação entre o conteúdo ministrado em sala de aula e as condições reais da vida.

Quase todos nós tivemos ocasião de recordar os dias de escola e de perguntar: que foi feito dos conhecimentos que deveríamos ter acumulado naqueles dias e por que tivemos de tudo reaprender de forma diferente, fossem técnicas ou conhecimentos, para podermos ter nossa capacidade atual? [...] O erro é que a matéria em questão foi aprendida de modo isolado, como se fosse posta em um compartimento fechado. [...] O estado de segregação em que foi adquirido o fez tão desconexo com o restante da experiência, que ele não se apresenta diante das condições reais da vida. Aprendizagem de tal tipo, seja lá qual for o grau em que tiver sido, ao tempo, exercitada, não constitui, em face das leis de experiência, preparação genuína.

O terceiro fundamento educacional para a adoção da ABP é a Teoria da Aprendizagem de Adultos (ou Andragogia), cujo precursor foi, na segunda metade do século XX, o professor americano Malcolm Knowles (1980). Segundo ele, existem quatro pressupostos principais que devem ser levados em consideração sobre aprendizes adultos: (1) eles se tornam cada vez mais autodirigidos; (2) eles acumulam experiência útil como um recurso de aprendizagem; (3) a motivação para aprender torna-se mais orientada para o trabalho; (4) eles esperam que o material educacional tenha aplicação imediata.

Donavant (2009) lembra que um princípio recorrente e fundamental no campo da andragogia indica que as experiências de vida que os adultos trazem para o ambiente de aprendizagem servem de base para o aprendizado futuro. Segundo o mesmo autor, como os adultos se veem principalmente como “fazedores”, sua perspectiva orientada a tarefas leva-os a abordar o ambiente de aprendizagem buscando uma aplicação óbvia do esforço para seus papéis adultos.

Knowles (1980) também sustentou que os adultos são intrinsecamente motivados para aprender, mas essa motivação é baseada em sua percepção da relação existente entre o material necessário para o aprendizado e os papéis exercidos por eles na sua vida adulta; o aprendizado que é imposto (compulsório) será visto com ressentimento e é minimamente eficaz aos adultos.

Diante do exposto, percebe-se que os princípios da ABP incorporam fundamentos pedagógicos cunhados por diversos pensadores, contudo, apesar de, como dito, essa metodologia ter sua origem na iniciativa de um grupo de professores da faculdade de Medicina da Universidade de McMaster, no Canadá, ela não ficou restrita à área da saúde: foi assimilada e adaptada por várias áreas do conhecimento, tais como as engenharias (PELLICIARI, 2013; RIBEIRO, 2005; SIQUEIRA, 2017), a computação (SOUSA, 2011), o direito (CARLINI, 2006; USTÁRROZ, 2016), a administração (RIBEIRO, 2016), entre outras.

1.2 Protocolo-ABP

A estrutura passo a passo da ABP foi concebida justamente para que o aluno desenvolva habilidades e capacidades para proceder à investigação de forma satisfatória, complementando sua aprendizagem individual.

De acordo com Leite e Afonso (2001) e Leite e Esteves (2005), a estrutura básica da ABP ocorre em quatro etapas, e a análise seccionada do que se pode chamar de protocolo de implementação da metodologia revela claramente a absorção das ideias pedagógicas suprarreferenciadas.

A primeira fase inicia com a escolha, pela equipe pedagógica, do contexto real da vida dos alunos para a identificação de objetivos de aprendizagem a serem almejados pelos estudantes, a criação de situações-problema que abordem o contexto e inculquem os objetivos de aprendizagem propostos e a preparação e sistematização dos materiais sugeridos para leitura.

A segunda etapa se inicia com a Dinâmica Tutorial (DT). Os alunos recebem do tutor o contexto problemático e iniciam o processo de investigação utilizando apenas o conhecimento prévio de cada componente do grupo. Rememorando experiências de vida, os aprendizes analisam o problema detendo-se sobre os conceitos nele existentes e identificam as lacunas que devem ser preenchidas no

intuito de relacionar o conhecimento que já possuíam aos conceitos novos, a serem aprendidos.

Neste ponto, observam-se influências da andragogia, da aprendizagem centrada no aluno e da aprendizagem colaborativa. Antes da reunião inicial da DT, os estudantes ainda não tiveram contato formal com o conteúdo objeto da discussão que será abordado por meio da situação-problema; aqui, para o debate e a troca de ideias, são levadas em consideração as experiências individuais de cada componente do grupo. Assim, a ABP se diferencia do modelo tradicional das aulas expositivas, pois exalta a natureza humana e individual do educando que, em contato com seus pares, tem a oportunidade de se identificar como sujeito, expondo e ressignificando conceitos assimilados no decorrer da sua existência e encontrando potencialidades e propósitos nos caminhos anteriormente percorridos até chegar ao desenvolvimento da ação formativa em que se encontra.

Schmidt (2001, p. 88) explica que

um pilar central da psicologia cognitiva é que o conhecimento, na verdade, não pode ser transferido; o estudante tem de ativamente dominá-lo. A razão para isso é que as estruturas cognitivas já disponíveis que são encontradas no aprendiz precisam ser engajadas na tarefa de compreender novas informações e limitam a extensão com que ele pode entender as novas informações.

Neste ponto, John Dewey (1959, p. 184) já observava que

[. . .] um ato de pensamento completo, integral, exige que a própria pessoa que faz a sugestão (“o palpite”) seja também responsável pelo raciocínio sobre a sua oportunidade quanto ao problema em estudo, e pelo seu desenvolvimento até um grau que permita, ao menos, indicar seus meios de aplicação e de explicação perante os dados específicos do caso.

Vale salientar que identificar “as lacunas de conhecimento” é uma fase fundamental no protocolo-ABP. Segundo Adams (2009), nela os estudantes processam um nível de aprendizagem conhecido por “consciência da não qualificação” (“da não habilidade”, “da incompetência” ou “do não conhecimento”). Um indivíduo é “conscientemente não qualificado” quando identifica o que não conhece. Percebe-se que, antes dessa atividade inicial, os alunos geralmente são “inconscientemente não qualificados”, sem saber identificar aquilo que eles não sabem, ou acreditando saber algo que, em verdade, não sabem. Tornar-se

conscientemente não qualificado é um passo importante para os alunos, já que eles não começam a aprender até que reconheçam as lacunas em sua própria compreensão.

Estudos comprovaram que “a elaboração sobre o conhecimento prévio e o aprender uns dos outros, mesmo antes que novas informações sejam adquiridas, constituem meios potentes para facilitar a compreensão de informações relevantes para o problema” (SCHMIDT, 2001, p. 104). A discussão em pequenos grupos (acompanhados pelo professor-tutor) gera hipóteses de como solucionar a situação-problema proposta e, por meio dela, são traçados objetivos de aprendizagem que precisarão ser alcançados com estudo individual posterior.

A terceira etapa é o processo de investigação individual com a utilização dos diversos recursos disponibilizados pelo tutor e que ocorre durante o Horário Protegido de Estudo (HPE). Os alunos, nesta fase, apropriam-se das informações por meio da leitura e análise crítica, pesquisam na internet ou em bibliotecas e buscam fontes capazes de fundamentar a corroboração ou refutação dos argumentos levantados pelo grupo na abertura da DT.

A importância da criação do HPE também pode ser encontrada nos princípios da ABP. Mais que um período temporal dedicado à pesquisa, este conceito tem sua relevância ancorada numa mudança paradigmática da forma de compreender o educando. Na ABP este período “protegido” faz parte da própria malha curricular, ou seja, o estudo individual que acontece em momento posterior ao primeiro encontro da dinâmica tutorial deve ser desenvolvido em horário análogo àqueles em que ocorrem as dinâmicas em grupo. Essa perspectiva é fundamentada, primeiro, na ideia de que o estudante, como indivíduo, exerce diversos papéis sociais e que a qualificação profissional é apenas uma fração do espectro da expressão de sua personalidade e, segundo, na importância equivalente que é dada tanto à dinâmica em grupo quanto ao estudo individual.

Na última etapa, é elaborada uma síntese das discussões e reflexões, sistematizam-se as soluções encontradas para o problema e promove-se a autoavaliação do processo de aprendizagem, justificando as decisões tomadas durante a investigação do caso. Nesse segundo encontro, após terem realizado a pesquisa individual, os estudantes elevam o nível do debate e trazem argumentos referenciados nas fontes investigadas, ou seja, vão além das considerações pessoais,

e a construção do saber ocorre com a adequação de conceitos formais às ideias iniciais.

Segundo Schmidt (2001, p. 87), “O PBL [ou ABP] concebido dessa maneira é uma forma de aprendizagem colaborativa, na qual uma construção ativa de conhecimento, mais do que simplesmente um processamento, é o foco das atividades”.

1.3 Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada à formação policial

Werth (2009) explica que a ABP foi desenvolvida por professores de universidades da área da saúde porque a abordagem tradicional para a formação de estudantes de medicina, baseada em conferências, não conseguia prepará-los adequadamente para trabalhos onde habilidades interpessoais e de resolução de problemas são tão importantes quanto o próprio conteúdo aprendido em sala de aula. Diante de desafios de treinamento semelhantes aos dos educadores de escolas médicas, os professores das academias de polícia de vários países, no final do século XX, começaram a modificar a ABP para atender às necessidades dos estudantes policiais.

No Brasil, visando formalizar a adoção da ABP, e tendo como referência os princípios que fundamentam a Matriz Curricular Nacional e os objetivos das ações formativas para os profissionais da área de segurança pública, a Senasp (BRASIL, 2014, p. 62) também fez questão de descrever o protocolo da metodologia:

Resolução de problemas: o professor elabora situações-problema, simulando a realidade. Os estudantes discutem os problemas em pequenos grupos e levantam hipóteses. A seguir, eles formulam os objetivos de aprendizagem e identificam as fontes de pesquisa para o estudo individualizado. Os estudos e as conclusões de cada grupo são apresentados ao grande grupo para a revisão e sistematização de uma proposição final, de uma explicação ou proposta de ação para o problema, encerrando o ciclo de atividades.

Pelo estudo do protocolo da ABP entende-se por que a resolução de problemas é indicada para a formação policial. Por meio dela o aluno se debruça sobre situações diversas que estimulam a capacidade de solucionar problemas cuja resolução permeia conteúdos interdisciplinares e a aquisição de visão crítica sobre temas relacionados ao contexto profissional.

Mamede (2001, p. 31) enfatiza que

Essa dimensão interdisciplinar é considerada essencial para possibilitar que os conhecimentos concernentes a um tema ou problema, que deverão ser utilizados de uma maneira integrada na prática profissional subsequente, sejam abordados, durante o processo educacional, em conexão uns com os outros, favorecendo a construção de estruturas cognitivas apropriadas para facilitar sua recuperação posterior.

A realidade social é naturalmente complexa, sendo assim, para compreendê-la não há como restringir a análise à seara de um único campo do saber. Assim também é na resolução de problemas. A integração de conteúdos é logicamente necessária à compreensão da realidade social e ao posicionamento do estudante como cidadão, garantindo uma visão global e integradora do conhecimento (BRASIL, 2014).

Estudos internacionais informam que a ABP também foi escolhida como base para programas de treinamento policial em órgãos de segurança pública de diferentes países. Werth (2011, p. 327) elenca algumas razões pelas quais o departamento de polícia de Idaho, nos Estados Unidos, decidiu, a partir de 2007, utilizar a ABP na formação de oficiais:

Em primeiro lugar, a literatura sobre ABP sugere que esta metodologia de treinamento tem a capacidade de ajudar os alunos a desenvolver habilidades de resolução de problemas, tomada de decisão, colaboração e habilidades de aprendizagem autodirigida. Em segundo lugar, aqueles que usaram o treinamento baseado em ABP na academia informam que os alunos estão mais ativamente envolvidos em seu treinamento. Em terceiro lugar, ABP é pensado para atender às necessidades dos alunos adultos. Finalmente, esperava-se que o sucesso em uma parte do currículo de treinamento básico baseado na metodologia ABP servisse como um trampolim para a integralização do ABP [em todo o currículo escolar da academia de polícia].

Em artigo intitulado *A Descriptive Analysis of a Problem-Based Learning Police Academy* e publicado na *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, em 2016, David A. Makin, professor da Universidade do Estado de Washington, nos Estados Unidos, pesquisa sobre a eficácia da ABP nos cursos de formação inicial das academias de polícia. Segundo Makin (2016, p. 2),

a implementação desse novo modelo ocorreu como uma resposta inovadora ao objetivo maior de criar solucionadores de problemas competentes, enfatizando um currículo de treinamento que confere mais eficácia e proporciona benefícios institucionais a longo prazo. [...] o objetivo era melhorar o que era historicamente aceitável, mas com essa mudança inovadora, poderia haver melhorias notáveis dentro do campo de treinamento.

A Matriz Curricular Nacional (BRASIL, 2014, p. 16) aduz que “as ações nos espaços educativos devem estar voltadas para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à atuação do profissional de segurança pública no contexto em que as necessidades e as exigências sociais se estabelecem”.

Seguindo essa orientação, a Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal – ESPC (antiga Academia de Polícia Civil do Distrito Federal) “direciona suas atividades educacionais à prática da educação por competências, enquanto fortalece habilidades e atitudes como flexibilidade para contornar problemas, tomada de decisões com reflexão crítica, trabalho em equipe, entre outras” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 5). Trata-se de uma proposta educacional “que articula a teoria e a realidade cotidiana dentro de uma prática de problematização, buscando as metodologias ativas de aprendizagem como referenciais para a construção de ambientes que estimulem a aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 5).

Com o objetivo de promover ações formativas que possibilitem o desenvolvimento e o aprimoramento de competências necessárias para o alcance de um alto padrão de qualidade e produtividade da atividade policial, a ESPC implementou a metodologia ABP com a edição do Plano Anual de Formação Policial de 2017 (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 8) oficializando, de maneira taxativa, que “em todas as modalidades de ensino, os alunos serão orientados a enfrentarem situações-problema, de forma a utilizarem os saberes cognitivos, técnicos, atitudinais e operacionais”.

Com essa iniciativa a ESPC parece ter sido uma das únicas instituições de ensino e formação policial do Brasil a propor de maneira explícita a utilização de situações-problema por meio da ABP em todo o seu currículo.

2 MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE SEGURANÇA PÚBLICA

Muito mais que um catálogo de quais disciplinas as academias de polícia brasileiras devem ministrar em seus cursos de formação e capacitação continuada, a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública caracteriza-se por ser um documento referencial teórico-metodológico, constituído por diretrizes pedagógicas, que propõe instrumentos para orientar práticas formativas e situações de trabalho em segurança pública.

Para o documento (BRASIL, 2014), o ensino é entendido como um processo que requer uma ação intencional do educador para que ocorra:

1) a promoção da aprendizagem: descrita como o processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, mediado pelo processo de ensino, que envolve a relação cognitivo-afetiva entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento;

2) a construção/reconstrução do conhecimento: conceituada como a capacidade de aprender continuamente a partir da exploração de diferentes perspectivas na interpretação da realidade, frente a desafios e situações problematizadoras relacionadas a uma área de atuação;

3) a apropriação crítica da cultura elaborada.

Schmidt (2001, p. 87) explica que

aceita-se geralmente que a aprendizagem é construção de conhecimento, e que, quanto melhores as nossas teorias sobre a realidade, mais somos capazes de agir no mundo real, de aplicar os nossos conhecimentos quando estivermos nos dedicando às finalidades da nossa profissão.

No sentido de valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não o simples acúmulo de informações, a Matriz Curricular fornece manancial teórico capaz de possibilitar

às instituições de ensino de segurança pública planejarem ações formativas [inicial e continuada] para que os profissionais da área de segurança pública possam, de maneira autônoma e responsável, refletir e agir criticamente em situações complexas e rotineiras de trabalho (BRASIL, 2009, p. 14).

Contudo, a consolidação de um ensino voltado para um agir autônomo e crítico diante de “situações complexas e rotineiras de trabalho” pressupõe a adoção de uma metodologia específica que estimule e desenvolva essas habilidades (ou competências). O texto da Matriz lembra que

é cada vez mais necessário pensar a intencionalidade das atividades formativas, pois o investimento no capital humano e a valorização profissional tornam-se imprescindíveis para atender as demandas, superar os desafios existentes e contribuir para a efetividade das organizações de segurança pública (BRASIL, 2014, p. 17).

2.1 Ensino por competências

A Matriz da Senasp (BRASIL, 2014) concebe a formação e capacitação como processos complexos e contínuos de desenvolvimento de competência. As aprendizagens referem-se à construção e reconstrução do conhecimento envolvendo as seguintes competências:

- 1) Cognitivas (aprender a pensar) – aquelas que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da pesquisa e da organização do conhecimento e habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, posicionar-se, comunicar-se e estar consciente de suas ações;
- 2) Atitudinais (aprender a ser e a conviver) – aquelas que visam estimular a percepção da realidade por meio do conhecimento e desenvolvimento das potencialidades individuais e da interação com o grupo social.
- 3) Operativas (aprender a atuar) – aquelas que preveem a aplicação do conhecimento.

A doutrina, também nesse ponto, enfatiza a compatibilidade entre as características da ABP e o texto oficial. Mamede (2001, p. 30) explica que a utilização de pequenos grupos pela metodologia ABP contribui para

estimular o interesse nos temas relacionados ao problema e ajuda no desenvolvimento de habilidades próprias do trabalho em grupo, tais como a capacidade de apresentar e sistematizar ideias, de coordenar uma discussão, de compatibilizar interesses individuais e coletivos.

Assim, o conteúdo a ser apreendido pelo estudante transfigura-se em substrato sobre o qual as competências profissionais devem ser desenvolvidas.

Isto posto, tendo em vista que a formação policial deve ser direcionada ao desenvolvimento de competências profissionais, em 2010 a Senasp fez um estudo de

abrangência nacional — *Estudo Profissiográfico e Mapeamento de Competências: Perfil dos Cargos das Instituições Estaduais de Segurança Pública* — para identificar as tarefas exercidas pelos profissionais de segurança pública e as competências necessárias para executá-las. Assim, em 2014, após promover a atualização dos parâmetros metodológicos de aprendizagem, publicou nova matriz curricular nacional.

O processo de mapeamento de competências “permitiu que as necessidades de treinamento e capacitação fossem apontadas de forma mais eficaz, pois definiu as competências ou as habilidades que o profissional deve desenvolver” (BRASIL, 2012, p. 12). “Ser um profissional de segurança pública exige inúmeras competências técnicas e comportamentais para que as diversas tarefas pertinentes possam ser executadas com segurança, qualidade e máxima assertividade” (BRASIL, 2012, p. 71).

Competências, como dito anteriormente, são habilidades necessárias para quem precisa fazer determinada atividade, ou seja, estão relacionadas às ações que se espera de um profissional de segurança pública. Isto posto, as competências dizem respeito às “ações” que deverão ser empregadas pelo policial para solucionar situações profissionais, com as quais ele pode se deparar no exercício de suas funções. Assim, observa-se que a maneira mais eficiente de as desenvolver durante a formação policial é sujeitar o aluno a situações-problema nas quais deverá “agir”. Essa prática, por si só, implica a capacidade de desenvolver as habilidades (ou competências) necessárias para atuar.

Conclui-se que, por isso, faz-se necessária a “organização da aprendizagem para e pelo trabalho, proporcionando atividades variadas, relacionadas com a prática, durante o processo de formação e de capacitação dos profissionais que atuam na área de segurança pública” (BRASIL, 2009, p. 29).

A redação da Matriz (BRASIL, 2014, pp. 60-61) ressalta que, para a efetivação do currículo cujo enfoque seja uma abordagem por competências,

mudanças na metodologia de ensino são decisivas e pressupõem o rompimento com práticas docentes conservadoras e a exigência de espaços para a reflexão e discussão, pelos docentes e discentes, na efetivação de uma práxis pedagógica mais humana.

Isso significa dizer que não há mais espaço para a reprodução de abordagens tradicionais de ensino fundamentadas, quase que exclusivamente, em aulas

expositivas, nas quais a classe é tomada como auditório e o aluno como receptáculo passivo de conhecimento.

De acordo com as clássicas lições de Mizukami (1986), uma das decorrências do ensino tradicional, para o qual aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos (hábitos), geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos.

O ensino didático tradicional que geralmente ocorre em uma sala de aula pode ser caracterizado por:

(1) envolver uma transferência unidirecional de conhecimento (do instrutor para os alunos) com trocas limitadas entre o instrutor e os alunos, e (2) o conhecimento geralmente é factual e é apresentado separadamente dos cenários da vida real (WOODS, 1994 *apud* NG et al., 2014, tradução nossa).

Com esta abordagem, os alunos muitas vezes não têm a oportunidade de adquirir habilidades de comunicação interpessoal, de resolução de problemas e práticas para prepará-los para enfrentar cenários da vida real.

Em vez do método tradicional de instrução dominado por palestras e apresentações, o que é necessário para a formação policial é uma abordagem que desenvolva habilidades como aprendizagem autodirigida, resolução de problemas, tomada de decisão, pensamento crítico e comunicação interpessoal.

Em relatório da Unesco, Arjen Wals (2009, pp. 64-65) sugere que

a natureza da EDS [Educação para o Desenvolvimento Sustentável] exige novas perspectivas em assuntos como currículo, ensino e aprendizagem. EDS e DS [Desenvolvimento Sustentável] tendem a se concentrar em conexões, ciclos de feedback, relacionamentos e interação. No entanto, as estruturas educacionais ainda dominantes são baseadas em fragmentação, em vez de conexões e sinergias.

Para romper com esse paradigma metodológico ineficiente e alienante, a Senasp (BRASIL, 2014, p. 56) normatiza que

as ações formativas devem estar coerentes e sintonizadas com a realidade. Isso implica a seleção estratégica e consciente, por parte do professor, de conteúdos estritamente relacionados com as situações reais ou simuladas, extraídas da prática profissional, ou seja, a transformação de uma teoria e uma prática de referência em uma teoria e prática significativas, criando, assim, condições para que ocorra o processo de construção e aplicação do conhecimento pelo

policial e pelo bombeiro em formação e não apenas a simples operação sobre os conteúdos.

Diante do exposto, é patente que as situações problematizadoras devem ser utilizadas não só como ferramenta de aprendizagem nas ações formativas, mas, antes, como cerne de todo o processo pedagógico e curricular.

A matriz nacional frisa que uma organização do currículo que contemple situações problematizadoras permitirá ao educando adquirir experiências mais integradas e uma série de condutas que contribuirão para enfrentar diferentes situações de vida, nos aspectos pessoal e profissional, assim como se apropriar de princípios e conceitos básicos que lhe permitam estabelecer generalizações frente a novas situações. Sendo assim, a prática pedagógica deverá utilizar técnicas de ensino que favoreçam a reflexão antes/durante/após a ação (BRASIL, 2014).

É comezinho observar que as orientações da Matriz da Senasp apontam sistematicamente para a utilização de uma metodologia com características-chave compatíveis àquelas encontradas na ABP. Schmidt (2001, p. 87) explica que a ABP

é uma forma de aprendizagem contextual, porque os princípios, ideias e mecanismos não são estudados no abstrato, mas no contexto de uma situação concreta, que pode ser reconhecida como relevante e interessante. Idealmente, trata-se de uma situação que lembra situações futuras, nas quais o conhecimento adquirido poderá ser aplicado.

O referencial teórico-metodológico da Matriz está calcado em um “paradigma que concebe a formação e a capacitação como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2014, p. 52). Segundo o documento da Senasp, competência é “capacidade de mobilizar saberes para agir em diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual” (BRASIL, 2014, p. 18). O texto da Matriz explica que a

mobilização de saberes é um processo em que um novo saber liga-se a saberes anteriores na aplicação de conteúdos específicos em situações concretas, por isso, faz-se necessário a organização da aprendizagem para e pelo trabalho, proporcionando atividades variadas, relacionadas com a prática, durante o processo de formação e de capacitação dos profissionais que atuam na área de Segurança Pública.

O texto da Matriz conclui o raciocínio e é explícito quando afirma que

são as situações problematizadoras que mobilizam os saberes e geram esquemas de ação, filtros pessoais que tornam as situações compreensíveis, envolvendo esquemas de percepção, decisão e avaliação, contribuindo para que os policiais e os bombeiros em formação desenvolvam o analisar, o refletir, o justificar, considerados metacompetências imprescindíveis na construção da autonomia intelectual e, principalmente, nas atuações destes profissionais (BRASIL, 2014, p. 60).

De acordo com a Matriz, a utilização das situações problematizadoras como recursos de aprendizagem nas ações formativas deverá considerar que os conhecimentos prévios dos policiais e dos bombeiros em formação e as competências a serem desenvolvidas passam a ser o eixo estruturador para o planejamento das propostas de atividades.

Como dito anteriormente, a doutrina especializada explica que as estruturas cognitivas já disponíveis no aprendiz precisam ser engajadas na tarefa de compreender novas informações. Assim, o conhecimento prévio que as pessoas têm a respeito de um tema é o mais importante determinante da natureza e da quantidade de novas informações que podem ser por ela processadas (MAMEDE, 2001).

Os modelos cognitivos de aprendizagem veem o aprendiz como um processador de informações e se concentram nos processos mentais internos de aprendizagem. O aluno participará e responderá de maneira seletiva a estímulos externos com base em seu conhecimento prévio e histórico. À medida que os alunos começam a discutir um problema com um entendimento parco sobre o tema, eles ativam seu conhecimento prévio, o que ajuda a prepará-los para a aprendizagem. Essa interação inicial facilita a construção social do conhecimento, pois os alunos trabalham em pequenos grupos usando suas habilidades de pesquisa para resolver problemas do mundo real (HMELO-SILVER, 2004).

A Matriz fundamenta-se nesse referencial quando erige à categoria de princípio didático-pedagógico a “valorização do conhecimento anterior” e enfatiza que

os processos de desenvolvimento das ações didático-pedagógicas devem possibilitar a reflexão crítica sobre as questões que emergem ou que resultem das práticas dos indivíduos, das instituições e do corpo social, levando em consideração os conceitos, as representações, as vivências próprias dos saberes dos profissionais da área de segurança pública, concretamente envolvidos nas experiências que vivenciam no cotidiano da profissão (BRASIL, 2014, p. 39).

Assim, pode-se resumir em quatro os aspectos conceituais que fundamentam e justificam a utilização da metodologia ABP em ações formativas de profissionais da área de segurança: 1) aprendizagem colaborativa; 2) valorização dos conhecimentos prévios; 3) criticidade; 4) busca pelo conhecimento (aprender a aprender).

É por considerar que, no Brasil, quando se discute academicamente o tema da formação policial, pouco ou quase nada é escrito sobre metodologia de aprendizagem e que, apesar das diversas admoestações trazidas desde 2014 pela Matriz Curricular Nacional, a abordagem tradicional de ensino continua sendo reproduzida na maioria das academias de polícia do país e que não são poucas as experiências internacionais preocupadas com esse enfoque, o presente trabalho enfatiza a importância da ABP como pedra de toque do ensino policial e investiga sua utilização no primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* em segurança pública realizado pela Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal entre os anos de 2018 e 2019.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para um melhor entendimento do percurso metodológico, o terceiro capítulo foi dividido nas seguintes subseções: Perspectiva metodológica; Objetivos; Campo de pesquisa; Operacionalização prévia da pesquisa; Caracterização e delimitação dos sujeitos da pesquisa; Participantes da pesquisa; A primeira pós-graduação em segurança pública da ESPC; Instrumentalização da pesquisa; Revisão de literatura: construção do *corpus*; Entrevista: construção do *corpus*; Tópico-guia; Termo de Livre Consentimento Esclarecido para a Entrevista; Coleta via entrevista individual; Tratamento das entrevistas e critérios de análise.

3.1 Perspectiva metodológica

Diante das orientações da Matriz da Senasp, que exortam a promoção de ações formativas pautadas nos princípios da metodologia ABP com o objetivo de desenvolver competências necessárias à atuação do profissional de segurança pública, a pesquisa em tela busca investigar a percepção de discentes policiais quanto à utilização da metodologia para a consecução desse desiderato.

Segundo Ana Maria Guimarães Jorge,

A percepção é o termo que designa o ato pelo qual o indivíduo toma conhecimento de um fenômeno, de um objeto. Estar consciente da percepção significa estar consciente da apreensão de uma situação objetiva por meio de sensações, de representações e da atribuição de significados, e de adjetivos, ao que foi experienciado (JORGE, 2011, p. 13).

Assim, o estudo, para dar conta do seu objetivo, precisou utilizar uma pesquisa capaz de interpretar representações e significados percebidos pelos participantes.

Para Creswell (2014, pp. 49-50),

a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas\teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas.

Bauer e Gaskell (2015, p. 65) afirmam que a pesquisa qualitativa

fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Desta feita, foi escolhido o método qualitativo de investigação. Contudo, após a escolha da abordagem a ser utilizada, foi necessário observar a melhor estratégia de investigação a ser adotada na pesquisa.

Creswell (2010, p. 35) lembra que

o pesquisador não apenas seleciona um estudo qualitativo, quantitativo ou de métodos mistos para conduzir, também decide sobre um tipo de estudo dentro destas três escolhas. As estratégias da investigação são os tipos de projetos ou modelos de métodos qualitativos, quantitativos ou mistos que proporcionam uma direção específica aos procedimentos em um projeto de pesquisa.

Tendo em vista possuir características mais adequadas às finalidades propostas, para o desenvolvimento desta dissertação foi escolhido o estudo de caso único como forma de pesquisa qualitativa instrumentalizado por entrevistas semiestruturadas.

Robert Yin (2010, p. 39) ensina que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Assim, vale salientar que o “fenômeno contemporâneo que se pretendeu investigar em profundidade” foi a utilização da ABP em cursos voltados para a formação de agentes de segurança pública, e o “contexto de vida real” que delimitou o objeto foi a perspectiva discente de policiais que participaram da primeira pós-graduação *lato sensu* oferecida pela ESPC entre os anos de 2018 e 2019.

3.2 Objetivos

Segundo Creswell (2010, p. 143), “uma boa declaração de objetivo qualitativa contém informações sobre o fenômeno central explorado no estudo, os participantes do estudo e o local da pesquisa”. Abaixo, com base nas orientações do autor, encontra-se tópico específico com o objetivo da pesquisa, seguido dos objetivos específicos:

3.2.1 Objetivo geral

Investigar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação *lato sensu* em segurança pública da ESPC quanto à utilização da metodologia ABP na formação policial como estratégia de ensino e aprendizagem preconizada pela Matriz Curricular Nacional.

3.2.2 Objetivos específicos

- Identificar aspectos conceituais de convergência entre as orientações teórico-metodológicas e os princípios pedagógicos da Matriz Curricular Nacional e os fundamentos da ABP encontrados na doutrina especializada;
- Identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC a respeito dos aspectos conceituais que fundamentam a aplicação da metodologia ABP na formação policial.

3.3 Campo de pesquisa

O curso de “Especialização em Segurança Pública, com ênfase em formação de tutores, preceptores e em pesquisa para o Distrito Federal e Entorno” foi desenvolvido e realizado como um curso de pós-graduação *lato sensu* da área de segurança pública. Gratuito e ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), campus Ceilândia, em parceria com a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (Funab) e com a ESPC, o curso representou uma proposta inovadora e desafiadora, envolvendo instituições parceiras e uma nova proposta metodológica, utilizando um currículo baseado na resolução de situações-problema por meio da ABP (BRASIL, 2018).

A Funab, instituição que possui ampla experiência educacional e consistente capital intelectual referente ao trabalho com o método ABP, tem, dentre suas competências, a de elaborar e executar a política de educação superior pública e manter, planejar, coordenar e supervisionar as atividades de educação superior pública do Distrito Federal, conforme sua lei de criação, a Lei nº 5.141, de 31 de julho de 2013. A cooperação entre a Funab e a PCDF iniciou-se em 2016, com a publicação da Portaria Conjunta nº 1, de 16 de abril de 2016, que teve como objetivo definir as

estratégias político-institucionais para a implementação da Escola Superior de Polícia. Desde então, além de propiciar a criação do curso de pós-graduação *lato sensu* da área de segurança pública, a equipe pedagógica da Funab colaborou na elaboração e realização de três cursos de Introdução à Formação em Aprendizagem Baseada em Problemas, os dois primeiros ministrados em 2016 e o terceiro em 2018. Esse último, realizado em maio de 2018, teve carga horária de 60h e envolveu 40 cursistas, egressos da PCDF, com foco na formação dos formadores que atuam no Curso de Especialização em Segurança Pública, ofertado em parceria entre as instituições ESPC, Funab e IFB.

O Acordo de Cooperação Técnica nº 002/2018, celebrado entre Funab e a antiga Academia de Polícia Civil do Distrito Federal (APC/DF), teve como objetivo a implementação da Escola Superior de Polícia Civil (ESPC), vinculada à PCDF, atualmente sediada nos Lotes 1 e 2 da Quadra 17 do Conjunto 1 na região administrativa Riacho Fundo II (BRASIL, 2018).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (BRASIL, 2018), a oferta do curso representou um marco para o IFB no que tange ao fortalecimento de parcerias institucionais e na aprendizagem de novas metodologias, já testadas e consagradas em vários países do mundo e nos cursos de medicina e enfermagem ofertados pela Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal (ESCS), que adota com sucesso a metodologia ABP e serviu de referência para elaboração da proposta pedagógica.

As ações formativas foram concebidas nos pressupostos da gestão por competências e alinham-se à estratégia da PCDF na perspectiva de aprendizado e crescimento que, ao preocupar-se com a qualidade do serviço prestado nas mais diversas unidades policiais, tem como objetivo a promoção de um time de alta performance.

As aulas presenciais do curso ocorreram no decorrer de 19 semanas, entre 8 de agosto e 7 de dezembro de 2018. A carga horária foi de 420 horas, sendo 380 horas distribuídas entre os módulos curriculares e 40 horas atribuídas à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As defesas dos TCCs ocorreram no fim do primeiro semestre de 2019, com a possibilidade de trancamento do módulo respectivo para posterior apresentação do trabalho final, no módulo correspondente, no segundo curso de pós-graduação, iniciado no primeiro semestre de 2019.

Dos 37 pós-graduandos, 3 requereram desligamento do curso antes de seu término e 6 solicitaram o trancamento do módulo relacionado à escrita do TCC, por isso ainda não haviam finalizado o curso ao tempo do fim desta pesquisa.

A malha curricular compreendeu cinco módulos temáticos obrigatórios, independentes entre si e sem pré-requisitos, cada um deles com situações-problema (SPs) em torno das quais as atividades pedagógicas se desenvolviam no decorrer de uma semana-padrão.

Abaixo, a descrição dos módulos do curso:

Quadro 1 - Descrição dos módulos do curso

Módulo I: Ensino e Pesquisa para a Segurança Pública (60 horas)	<p>Semana-padrão: segunda a quinta-feira, com carga horária de 5 horas matinais diárias. Duração: 3 semanas.</p> <p>Competência do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os princípios da andragogia para o exercício das atividades de ensino e pesquisa, utilizando metodologias ativas de aprendizagem, tendo como norteadores teóricos a pesquisa-ação e a formação para o mundo do trabalho, em especial na área de segurança pública, buscando o desenvolvimento de formas inovadoras de avaliação, que estimulem o pensamento crítico e o trabalho colaborativo. <p>Objetivos do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir as principais características da aprendizagem de adultos (andragogia); • Discutir as possibilidades de utilização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e a capacidade de resolução de problemas. • Compreender os aspectos metodológicos para a produção do conhecimento científico, especialmente sobre temas relevantes para a segurança pública, das ciências policiais e dos aspectos relativos à docência. • Compreender o saber docente como constituinte da soma de saberes específicos formais e aqueles advindos da história de cada pessoa em sua relação com o mundo; • Repensar a prática da avaliação como processo de ensino e para a aprendizagem, na perspectiva da avaliação processual e formativa.
--	--

<p>Módulo II: A Gestão sob o Enfoque da Justiça Organizacional e dos Valores Humanos Individuais (60 horas)</p>	<p>Semana-padrão: segunda a quinta-feira, com carga horária de 5 horas matinais diárias. Duração: 3 semanas.</p> <p>Competência do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender e aplicar conceitos inerentes à justiça organizacional, às formas de compensação psicológica da sensação de injustiça e aos valores humanos associados, criando indicadores de desempenho para as realidades dos organismos de segurança pública. <p>Objetivos do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre os construtos justiça organizacional e valores humanos individuais, na tomada de decisões por parte dos gestores, fomentando a capacidade de motivação dos policiais, no sentido de prestação de um serviço de qualidade à população do Distrito Federal; Conhecer o conceito de compensação real e psicológica do sentimento de injustiça e compreender os efeitos cientificamente demonstrados da percepção de justiça organizacional sobre os comportamentos, pensamentos e sentimentos dos servidores; Conhecer o conceito de meritocracia e a divergência sobre sua aplicação no serviço público; Instigar o debate sobre a meritocracia na PCDF, com base nos conhecimentos sobre justiça organizacional; Conhecer o conceito tridimensional de justiça organizacional; Compreender os diferentes aspectos na tomada de decisão; Conhecer o conceito e as características de indicadores de desempenho; Apreender o conceito de valor humano individual; Compreender a relação entre valores humanos individuais e a percepção de justiça organizacional.
<p>Módulo III: Visão Sistêmica e Contemporânea da Segurança Pública (80 horas)</p>	<p>Semana-padrão: segunda a quinta-feira, com carga horária de 5 horas matinais diárias. Duração: 4 semanas.</p> <p>Competência do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar formas alternativas de resolução de conflitos que sejam possíveis e indicadas a situações peculiares, desenvolvendo uma visão sistêmica e contemporânea na área de segurança pública, em conformação com o ordenamento jurídico, aplicando metodologias de análise e investigação criminal. <p>Objetivos do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realçar o estudo criminológico do crime, da pessoa do criminoso, da vítima e do controle social do comportamento delitivo; Ordenar as tendências atuais da criminologia e seus desafios; Identificar as instâncias formais de controle social do crime e o Sistema de Justiça Criminal Brasileiro, assim como a seletividade criminal, cifras ocultas e política criminal. Estabelecer um debate crítico sobre as funções de polícia investigativa e seu papel na democracia brasileira; Introduzir as teorias da prevenção criminal, as estratégias de prevenção da criminalidade e temas correlatos; Analisar as propostas da Justiça Restaurativa; Examinar, sob a visão da criminologia, os crimes de colarinho branco, a lavagem de dinheiro, o crime organizado e temas correlatos; Identificar os problemas vividos na comunidade: analisar as suas causas principais e como responder com ações criativas.

<p>Módulo IV: A Complexidade do Fenômeno Drogas para o Profissional de Segurança Pública: a Investigação Policial e os Direitos Humanos (80 horas)</p>	<p>Semana-padrão: segunda a quinta-feira, com carga horária de 5 horas matinais diárias. Duração: 4 semanas.</p> <p>Competência do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecer as atitudes necessárias ao exercício da atividade policial pautada no respeito aos direitos humanos e na compreensão da inserção de sua atividade em um Estado Democrático de Direito, frente à complexidade do fenômeno drogas, capaz de aplicar modernos procedimentos típicos e atípicos de investigação associados ao tema, tornando-se ainda um disseminador dos malefícios das drogas. <p>Objetivos do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Discutir a previsão das drogas proibidas no Brasil e suas principais características;• Compreender a complexidade do fenômeno drogas para o Estado Brasileiro;• Conhecer a existência de oito plantas proibidas no Brasil e as previsões normativas;• Compreender os panoramas atuais mundial, regional, nacional e distrital quanto às drogas;• Compreender a atuação e a estrutura de Polícia Judiciária distrital destinada ao tema drogas;• Assimilar os procedimentos modernos típicos e atípicos de investigação do tráfico de drogas;• Conhecer as técnicas da entrega vigiada, da infiltração, da ação retardada, dentre outras;• Discutir as possibilidades de utilização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do pensamento científico e crítico e a capacidade de resolução de problemas por parte de toda a população no enfrentamento das drogas;• Compreender os aspectos metodológicos para a produção do conhecimento científico, especialmente sobre o tema drogas e dos aspectos relativos à docência;• Repensar a atuação da polícia no enfrentamento a essa realidade partindo dos pressupostos dos direitos humanos e da inserção pela Constituição dos organismos de segurança pública em um Estado Democrático de Direito.
---	---

Módulo V: Planejamentos Operacionais na Função Policial (100 horas)	<p>Semana-padrão: segunda a quinta-feira, com carga horária de 5 horas matinais diárias. Duração: 5 semanas.</p> <p>Competência do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atuar no exercício da atividade policial prática no dia a dia, pautada no respeito aos direitos humanos e na compreensão da inserção de sua atividade em um Estado Democrático de Direito, capaz de aplicar os métodos mais adequados de atuação operacional policial, bem como de defesa e proteção pessoal, tornando-se ainda um disseminador da importância dessas técnicas e dos equipamentos de proteção individual no proceder policial. <p>Objetivos do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empregar corretamente técnicas de imobilização e de defesa pessoal policial em atividades de Polícia Judiciária em consonância com os direitos e a dignidade da pessoa humana, bem como considerando o uso diferenciado da força, a legalidade, a necessidade, a moderação, a proporcionalidade e a conveniência; • Suportar o esforço físico exigido pelo treinamento específico, para o bom desempenho de suas atribuições, visando aprimoramento técnico de imobilização e defesa pessoal policial; • Executar as técnicas educativas de quedas e rolamentos; • Adotar posturas defensivas e executar as técnicas de projeção como meio de defesa pessoal policial; • Formar policiais que compreendam as regras operacionais para cumprir mandados, primando pela segurança de inocentes, de testemunhas e dos demais policiais; • Conhecer técnicas de abordagem em equipe; • Planejar e utilizar táticas e técnicas de entrada; • Aplicar os conhecimentos básicos em atendimento pré-hospitalar, de modo a agir de forma precisa, rápida e segura, em cenário policial; • Avaliar e promover a segurança individual, do grupo e da cena; • Compreender a importância dos equipamentos de proteção individual (EPI).
TCC (40 horas)	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (40 horas)
	<p>CARGA HORÁRIA TOTAL: 380 horas - módulos obrigatórios</p> <p style="text-align: center;"><u>40 horas – TCC</u></p> <p style="text-align: center;">420 horas</p>

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC (BRASIL, 2018).

O curso foi ministrado no período matutino com um turno de cinco horas diárias que era dividido em dois blocos (ou dois horários). O primeiro se iniciava às 7h30 e terminava às 10h30, com intervalo de 15 minutos, e o segundo, das 10h45 às 12h30. As atividades pedagógicas foram desenvolvidas no decorrer dos dois blocos.

A semana-padrão, de segunda a quinta-feira, configurou a proposição de organização do trabalho pedagógico na qual se distribuíram os horários e as atividades propostas para o curso. Na proposta adotada, a semana-padrão tinha início no primeiro bloco das quartas-feiras, com a Dinâmica Tutorial (DT) de “abertura” da situação-problema (SP) que nortearia o desenvolvimento do módulo temático, e

término no primeiro bloco da terça-feira subsequente, com a DT que promovia o “fechamento” da SP analisada. Os blocos nos quais não havia DT foram utilizados para o desenvolvimento de oficinas pedagógicas e de exposições dialogadas a respeito dos temas abordados naquela semana-padrão.

As segundas e as quintas-feiras foram reservadas para o Horário Protegido de Estudo (HPE), momento de estudo individual realizado por meio de pesquisas bibliográficas referentes aos temas em debate e postagem dos resultados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da ESPC.

O Horário Protegido de Estudo (HPE) é parte fundamental da organização da ABP e pressupõe sua realização entre a abertura e o fechamento de cada situação-problema, possibilitando que os cursistas, utilizando-se dos recursos de aprendizagem disponíveis, busquem, por meio da autoaprendizagem, elementos que o levem à construção ativa do conhecimento. O HPE pode ser realizado tanto individualmente quanto em pequenos grupos, para tanto são disponibilizados espaços físicos adequados – salas de aula, biblioteca e referencial teórico básico para suporte (RODRIGUES *et al.*, 2018, p. 6).

Quadro 2 - Semana-padrão

Semana-padrão							
	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo	Segunda	Terça
1º bloco: das 7h30 às 10h30	“Abertura” da SP: Primeiro momento da DT	HPE	Sem atividades acadêmicas	Sem atividades acadêmicas	Sem atividades acadêmicas	HPE	“Fechamento” da SP: Segundo momento da DT
2º bloco: das 10h45 às 12h30	Oficinas pedagógicas ou exposições dialogadas						Oficinas pedagógicas ou exposições dialogadas

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPC da 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC (BRASIL, 2018).

Wood (2003) esquematiza o processo de aprendizagem desenvolvido nas DTs em sete passos:

- 1) Leitura da situação-problema e identificação/esclarecimento dos termos desconhecidos;
- 2) Identificação dos problemas propostos e formulação das questões de aprendizagem;
- 3) Formulação das hipóteses de solução com base no conhecimento prévio (“brainstorm/chuva de ideias”);

- 4) Resumo das hipóteses de solução identificando as lacunas de conhecimento;
- 5) Formulação dos objetivos de aprendizagem;
- 6) Estudo individual dos objetivos de aprendizagem (durante o Horário Protegido de Estudo - HPE);
- 7) Rediscussão da situação-problema frente aos novos conhecimentos sistematizados.

A estrutura passo a passo da ABP foi concebida para que o aluno desenvolvesse habilidades e capacidades para proceder à investigação de forma satisfatória, complementando sua aprendizagem individual.

No início de cada módulo os cursistas e os tutores recebem apostilas com orientações sobre o desenvolvimento daquele momento do curso e com as situações-problema (SPs) que serão trabalhadas. Para ilustrar melhor as atividades desenvolvidas durante as DTs, abaixo está a primeira situação-problema (SP-1) da 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública com ênfase na Formação de Tutores, Preceptores e em Pesquisa para o Distrito Federal e Entorno. Essa SP faz parte do módulo 1, cujo tema é Metodologias de Ensino e Pesquisa para a Segurança Pública (DISTRITO FEDERAL, 2018-1, p. 19):

Figura 1 – Situação-problema 1 do Módulo 1

7.1 SITUAÇÃO-PROBLEMA 1
“O DESAFIO DE EDUARDO NA ATUAÇÃO DOCENTE.”

Eduardo, formado em direito, especialista em docência do ensino superior, fez concurso para a polícia civil, assumiu o cargo de agente de polícia, e foi convidado para ministrar aulas na Academia de Polícia Civil. Eduardo ficou preocupado com esse convite, pois, apesar de ser especialista em docência, não teve oportunidades de atuar em sala de aula para desenvolver habilidades de ensino. Procurou resgatar alguns referenciais sobre os saberes docentes, com o objetivo de fortalecer seus conhecimentos. Ainda assim, ficou pensativo e apreensivo sobre como articular aqueles conhecimentos com a formação policial.

Ao iniciar o trabalho na ESPC, Eduardo, observando a realidade das atividades de ensino, em um determinado curso, ficou curioso sobre a abordagem pedagógica que o docente Renato utilizava em suas aulas, pois percebeu que ele valorizava a interação entre estudante e docente, promovia um ambiente desafiador, motivador e favorável a aprendizagem, proporcionando papel preponderante do estudante nas atividades de ensino e aprendizagem.

Na reunião pedagógica da ESPC, Eduardo motivado pela vivência proporcionada pelo docente Renato, sentiu a necessidade de dialogar a respeito da sua atuação docente no mundo do trabalho. Renato disse: “Eu abordo nas minhas aulas os princípios da Andragogia, dialogando com as competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes), visto que a formação profissional tem particularidades que devem ser consideradas no contexto de ensino e aprendizagem”. Eduardo, a partir dessa experiência, decidiu revisitar os referenciais teóricos ressignificando e associando-os a sua prática pedagógica.

A SP-1 do módulo 1 tem como título “O desafio de Eduardo na atuação docente” e aborda a surpresa de um policial civil que, após ser convidado para participar do corpo docente da ESPC, percebe que a instituição adota uma abordagem pedagógica pautada em metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Segundo consta da apostila recebida pelos tutores que atuaram nesse módulo (DISTRITO FEDERAL, 2018-2, p. 19), a equipe pedagógica que confeccionou essa SP almejava que, por meio da aplicação dos sete passos do protocolo-ABP, os cursistas fossem capazes de atingir os seguintes objetivos de aprendizagem:

1. Definir docência e seus saberes como constituintes específicos que abrangem o conhecimento dos conteúdos disciplinares formais, advindos da história de cada pessoa e sua relação com o mundo do trabalho;
2. Discutir andragogia no contexto da prática de ensino e de aprendizagem;
3. Descrever diferentes abordagens pedagógicas que fundamentam a ação docente;
4. Definir o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho – conhecimentos, habilidades e atitudes.

O tutor que faz a mediação do grupo durante as dinâmicas tutoriais (DTs) conhece os objetivos de aprendizagem propostos pela equipe pedagógica e não os revela para os alunos. Os discentes, por meio da discussão nos pequenos grupos e seguindo o protocolo da metodologia, devem elaborar seus próprios objetivos de aprendizagem, que podem ou não coincidir integralmente com aqueles pensados pela equipe pedagógica.

Com base nas atas realizadas pelos grupos durante as DTs, foi possível constatar, por exemplo, que o grupo 2 elaborou seis objetivos de aprendizagem e o grupo 3, cinco, e que nenhum foi capaz de alcançar o terceiro objetivo de aprendizagem almejado pela equipe pedagógica do curso, qual seja: *Descrever diferentes abordagens pedagógicas que fundamentam a ação docente*. Abaixo, quadro comparativo:

Quadro 3 – Comparativo: objetivos de aprendizagem SP-1, Módulo 1, grupos 2 e 3

Objetivos de aprendizagem propostos pela equipe pedagógica:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir docência e seus saberes como constituintes específicos que abrangem o conhecimento dos conteúdos disciplinares formais, advindos da história de cada pessoa e sua relação com o mundo do trabalho; 2. Discutir a andragogia no contexto da prática de ensino e de aprendizagem; 3. Descrever diferentes abordagens pedagógicas que fundamentam a ação docente; 4. Definir o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho – conhecimentos, habilidades e atitudes. 	
Objetivos de aprendizagem desenvolvidos pelo grupo 2:	Objetivos de aprendizagem desenvolvidos pelo grupo 3:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceituar andragogia; 2. Identificar os princípios da andragogia; 3. Diferenciar andragogia de outras metodologias de ensino; 4. Compreender os saberes (docentes e discentes) relacionados à aprendizagem; 5. Descrever as competências pedagógicas; 6. Associar competências pedagógicas à formação policial. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir andragogia e seus princípios; 2. Identificar como a andragogia interage com as abordagens de ensino aprendizagem; 3. Conhecer os saberes docentes; 4. Conhecer e diferenciar conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA); 5. Conhecer e utilizar os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de novos conhecimentos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas atas confeccionadas pelos grupos 2 e 3 a respeito da SP-1 do módulo 1.

Assim, é fácil perceber que na ABP leva-se em consideração a individualidade do estudante, pois o cursista tem liberdade para explorar aspectos do conhecimento a ser apreendido que, por vezes, não foram previstos pelos professores que elaboraram a ação pedagógica.

Tendo em vista que a integração das tecnologias com ABP pode ser considerada um fator facilitador de interatividade, proporcionando comprometimento e atividades centradas no educando, condições encorajadoras da participação integral no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, no curso em tela as atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da ESPC mantiveram relação com as práticas das DTs.

Como supramencionado, para a aplicação do protocolo da ABP, no desenvolvimento das DTs em cada grupo um dos componentes deverá exercer o papel de coordenador e outro de secretário (ou relator). Para tornar mais eficiente a interação dos cursistas com o AVA, para o curso de formação em tela, foi implementada o papel de “revisor” (ou conferidor). Segundo Gomes (2011, p. 88), a função do revisor é “conferir todo o material produzido pelo grupo antes de ser entregue ou disponibilizado no AVA. Se algum problema é detectado, o relator e o coordenador serão contatados e as correções serão feitas”. A figura do revisor possibilitou que boa parte das atas de abertura e fechamento do curso fosse salva em arquivo digital no AVA da ESPC. Esse material representa importante fonte documental com o registro do desenvolvimento das DTs em cada grupo.

A adaptação da metodologia ABP à integração do papel de revisor nas DTs foi realizada com vistas a incentivar a utilização do AVA, não sobrecarregar a função do secretário, mobilizar a participação de mais um componente do grupo com funções diferenciadas e fazer com que o rodízio dos papéis, a cada novo módulo, promovesse, ao fim do curso, a participação de todos os componentes do grupo no exercício de pelo menos um papel.

Partindo do pressuposto de que recursos de tecnologia associados à ABP podem potencializar o alcance dos objetivos pretendidos, além de utilizar o AVA como repositório de referenciais bibliográficos, foram propostas algumas tarefas para promover a interação dos alunos com o AVA, quais sejam:

Criação de glossário: como visto, o primeiro passo da DT no protocolo da ABP consiste na leitura da situação-problema (SP) e na identificação/esclarecimento dos termos julgados desconhecidos pelo grupo. Com o intuito de documentar e promover a sistematização da incorporação de novos conceitos, foi proposta a produção de um glossário on-line, pelo revisor de cada grupo. O aluno eleito para exercer a função de revisor deveria catalogar os termos desconhecidos de cada SP por meio de um glossário (ferramenta do AVA). À medida que novos conhecimentos eram adquiridos, e conceitos estranhos esclarecidos, a definição era completada e consolidada com novas publicações.

Publicação das atas de abertura e fechamento das SPs: como visto na descrição dos sete passos da DT, ao fim dos encontros nos quais são realizados a abertura ou o fechamento das SPs propostas, o secretário do grupo deverá produzir uma ata com o registro da síntese do que foi debatido pelo grupo. Este documento escrito deveria ser conferido e publicado no AVA pelo revisor de cada grupo. O envio das atas à plataforma virtual possibilitava aos cursistas e tutores o acesso ao que foi discutido e a análise da evolução da aprendizagem quando da comparação entre a ata da abertura e a do fechamento das SPs.

Publicação da pesquisa individual: o sexto passo da DT, a ser realizado durante o Horário Protegido de Estudo, consiste no estudo individual dos objetivos de aprendizagem formulados pelo grupo no encontro de abertura da SP. Nesta primeira reunião os alunos têm um contato inicial com o tema a ser estudado e mobilizam seus conhecimentos prévios para percorrer os cinco primeiros passos da DT. Para que ocorra a aprendizagem, é importante que os alunos consigam encontrar, nos referenciais teóricos, conceitos capazes de preencher as lacunas de conhecimento

identificadas. Assim, o resultado dessas pesquisas individuais é o substrato sobre o qual se realiza o debate promovido no encontro de fechamento da SP. Com o objetivo de motivar sistematização da pesquisa realizada, promover objetividade à discussão e possibilitar o acesso aos tutores, antes da reunião de fechamento, aos referenciais bibliográficos utilizados pelos cursistas, os alunos foram incentivados a publicar no AVA um documento com o registro dos seus estudos individuais. Desta feita, todos os estudantes deveriam, antes da reunião de fechamento da SP, acessar a plataforma virtual do curso e postar um arquivo de texto com a síntese referenciada do conteúdo angariado pela pesquisa individual.

Fórum de dúvidas: fórum permanente para resolução de dúvidas, espaço no AVA onde o cursista poderia postar dúvidas a serem respondidas pela coordenação do curso.

Fórum Café com notícias: espaço para troca de experiências e sugestões de links e de material complementar encontrado durante as pesquisas individuais.

Fórum do Memorial de Formação: um dos instrumentos avaliativos propostos pela equipe pedagógica do curso foi a criação, pelo aluno, de um Memorial de Formação. Este fórum foi criado com o objetivo de esclarecer eventuais dificuldades encontradas pelos cursistas no processo de construção do memorial. Tinha mensagens com dicas, sugestões e espaço para resolução de dúvidas.

Publicação do Memorial de Formação: ao fim do último encontro presencial, foi estabelecido o prazo de dez dias para que cada aluno acessasse o AVA do curso e enviasse o arquivo digital do memorial produzido.

Abaixo, a imagem da página inicial do AVA da 1ª Especialização da ESPC:

Figura 2 - Página inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem da 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC



Fonte: site <https://ead.pcdf.df.gov.br/course/view.php?id=340> – Acesso em: 10 mar. 2019.

3.4 Operacionalização prévia da pesquisa

Em momento anterior às entrevistas, foram realizados contatos presencial e via correio eletrônico com a diretoria da ESPC por meio dos quais foram explanados os objetivos da pesquisa e solicitado acesso aos dados necessários ao desenvolvimento do estudo. Tendo em vista que, no início do ano de 2019, houve mudanças nas diretorias da PCDF e da ESPC e que, após a nova diretoria assumir o cargo, a primeira especialização ainda não havia terminado – pois as defesas dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) seriam no primeiro semestre desse ano –, o pesquisador entrou em contato com a nova gestão da ESPC e conseguiu o consentimento para a realização da pesquisa.

3.5 Caracterização e delimitação dos sujeitos da pesquisa

A seleção dos entrevistados foi realizada seguindo as orientações de Bauer e Gaskell (2015). Para os autores, a escolha de pessoas ou de documentos para uma pesquisa qualitativa deve ser feita de acordo com critérios externos: estratos sociais, funções e categorias.

Por entender que realidades profissionais distintas poderiam influenciar na interpretação individual sobre o mesmo fenômeno, e com o intuito de maximizar a variedade nas representações dos entrevistados e construir um *corpus* representativo, o pesquisador escolheu um policial de cada cargo que compunha o corpo discente do curso, sendo 1 do gênero feminino e 5 do gênero masculino. A proporção entre os gêneros dos entrevistados refletiu a proporção encontrada no universo dos discentes que participaram da pós-graduação: dos 37 cursistas, seis eram mulheres.

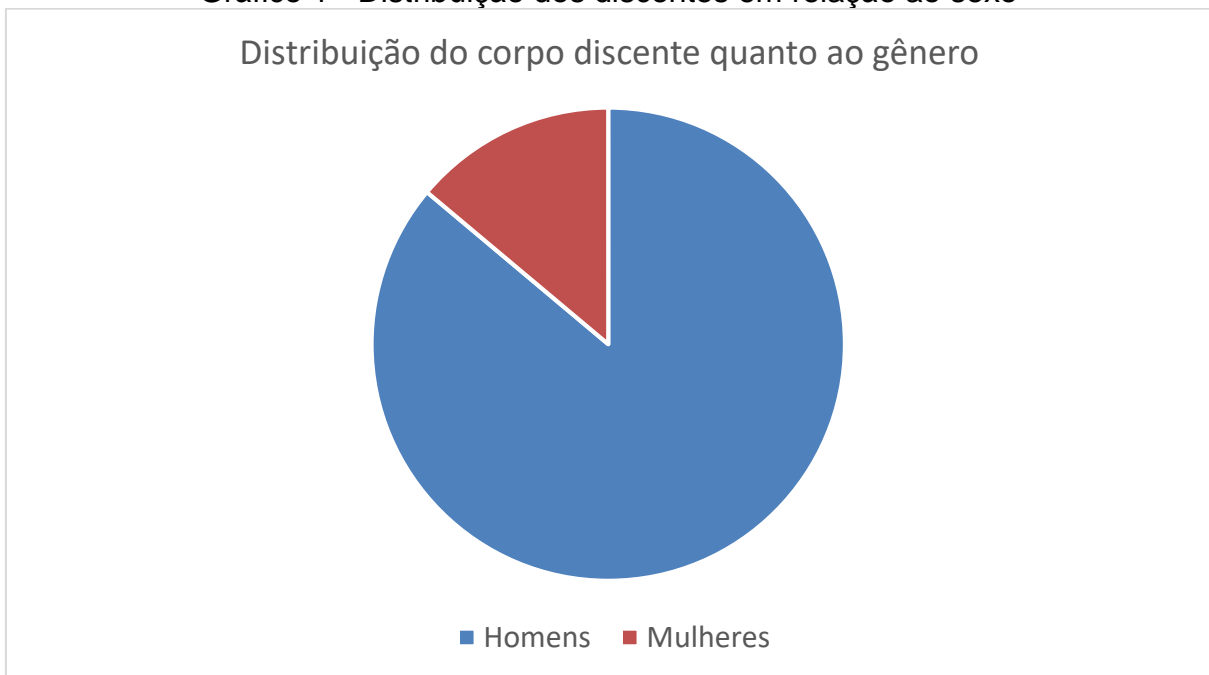
3.6 Participantes da pesquisa

O efetivo de policiais da PCDF é composto pelos cargos de delegado de polícia, agente de polícia, escrivão de polícia, perito criminal, perito médico legista, papiloscopista e agente policial de custódia. No que diz respeito à variedade de cargos, o corpo discente da primeira pós-graduação *lato sensu* da ESPC foi bastante diversificado: apenas o cargo de perito médico legista não foi representado. Houve, ainda, matrículas de integrantes da Polícia Civil de Goiás (PCGO) e da Polícia Federal (PF).

O corpo discente foi composto por 37 cursistas, sendo seis mulheres e 31 homens (proporção aproximada de um cursista do gênero feminino para cinco cursistas do gênero masculino), a grande maioria com mais de 10 anos de serviço policial, assim distribuídos, por cargo e instituição: 23 agentes de polícia, sendo 21 da PCDF, um da PF e um da PCGO; 3 agentes policiais de custódia da PCDF; 6 delegados de polícia civil, sendo 5 da PCDF e um da PCGO; 3 escrivães de polícia civil, sendo 2 da PCGO e um da PCDF; um perito criminal da PCDF; e um papiloscopista da PCDF.

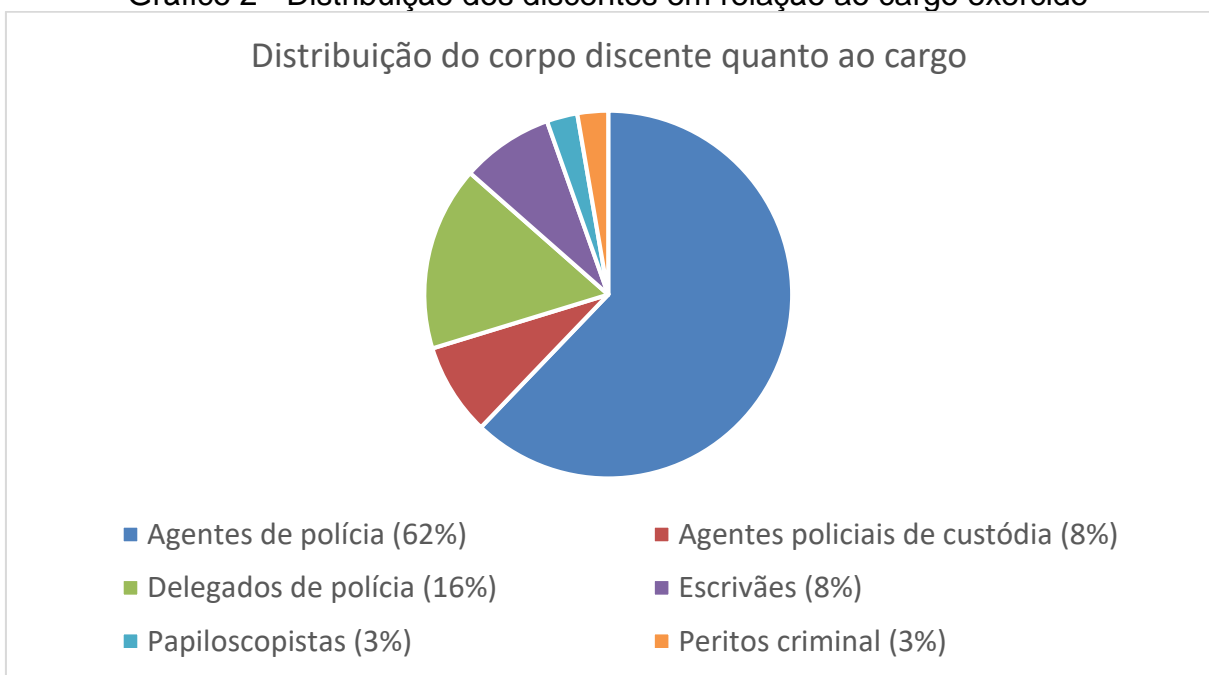
Abaixo, representações gráficas da distribuição dos discentes quanto ao gênero, ao cargo e à instituição de origem:

Gráfico 1 - Distribuição dos discentes em relação ao sexo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2 - Distribuição dos discentes em relação ao cargo exercido



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista os dados mais recentes, de julho de 2019, do portal da transparência do governo do Distrito Federal¹ que informa o quantitativo do efetivo da

¹ Disponível em <http://www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/cargo-efetivo>. Acesso em 08 de setembro de 2019.

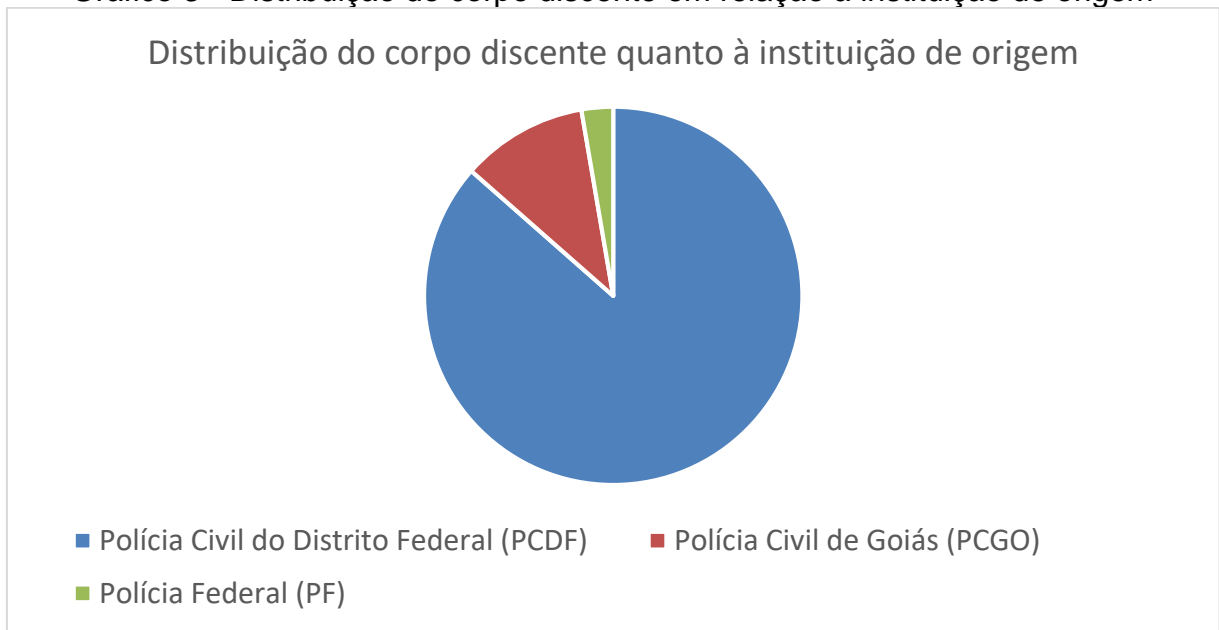
PCDF, observa-se que a distribuição dos cargos no corpo discente do curso foi proporcionalmente similar:

Quadro 4 - Proporção do efetivo da PCDF x corpo discente da 1ª Especialização da ESPC

CARGOS	CARGOS OCUPADOS	PERCENTUAL	ESPECIALIZAÇÃO ESCP	PERCENTUAL
Agente de Polícia	2540	59%	23	62%
Agente de Policial de Custódia	421	10%	3	8%
Escrivão de Polícia	372	9%	3	8%
Delegado de Polícia	453	10%	6	16%
Papiloscopista Policial	260	6%	1	3%
Perito Criminal	172	4%	1	3%
Perito Médico Legista	78	2%	0	0%
TOTAL	4296	100%	37	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 3 - Distribuição do corpo discente em relação à instituição de origem



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com o intuito de abranger entrevistas com representantes de todos os cargos da PCDF representados na pós-graduação, os policiais que participaram da pesquisa foram uma delegada de polícia, um agente de polícia, um escrivão de polícia, um perito criminal, um agente policial de custódia e um papiloscopista, todos oriundos da PCDF.

Para entender, em parte, a realidade funcional de cada integrante das carreiras da PCDF, abaixo foram colacionados artigos do Decreto nº 30.490, de 22 de junho de 2009, do governo do Distrito Federal, que prescrevem as atribuições dos cargos dos entrevistados na pesquisa:

Agente de polícia:

Art. 99. São atribuições do Agente de Polícia:

- I - Investigar atos ou fatos que caracterizem ou possam caracterizar infrações penais;
- II - Assistir a autoridade policial no cumprimento das atividades de Polícia Civil;
- III - Coordenar ou executar operações e ações de natureza policial ou de interesse de segurança pública;
- IV - Executar intimações, notificações ou quaisquer outras atividades julgadas necessárias ao esclarecimento de atos ou fatos sob investigações;
- V - Dirigir veículos automotores em serviços, ações e operações policiais.
- VI - Desempenhar outras atividades que se enquadrem no âmbito de suas atribuições, ou determinadas por superior hierárquico e inerentes à atividade policial;
- VII - Cumprir e fazer cumprir o presente regimento, regulamentos administrativos e leis em vigor.

Escrivão de polícia:

Art. 100. São atribuições do Escrivão de Polícia:

- I - Planejar, controlar e executar todas as atividades específicas de cartório;
- II - Providenciar o recolhimento das fianças prestadas;
- III - Certificar as atividades cartorárias realizadas;
- IV - Acompanhar a autoridade policial nas diligências externas, quando necessário ao desenvolvimento de atividades cartoriais;
- V - Executar os registros das atividades cartorárias;
- VI - Prestar contas ao chefe imediato do valor das fianças recebidas e custas depositadas, bem como acautelar objetos e valores ausentes;
- VII - Atuar em processos de natureza administrativa;
- VIII - Executar outras atividades decorrentes de sua lotação;
- IX - Cumprir e fazer cumprir o presente regimento, regulamentos administrativos e leis em vigor.
- X - Desempenhar outras atividades que se enquadrem no âmbito de suas atribuições, inclusive executar operações e ações de natureza policial ou de interesse da segurança pública, ou determinadas por superior hierárquico e inerentes à atividade policial.

Perito criminal:

Art. 96. São atribuições do Perito Criminal:

- I - Planejar, coordenar e executar estudos e projetos de pesquisa, visando ao estabelecimento de novos métodos e técnicas no campo da Criminalística;
- II - Instruir e orientar pessoal sob sua chefia visando estabelecer novas técnicas e procedimentos de trabalho;
- III - Realizar exames periciais em locais de infração penal, suicídios e acidentes com vítimas;
- IV - Realizar exames em armas e instrumentos utilizados ou presumivelmente utilizados na prática de infrações penais;
- V - Efetuar exames documentoscópicos e grafotécnicos;
- VI - Realizar perícias contábeis;
- VII - Proceder a pesquisas e perícias microscópicas e identificação veicular;
- VIII - Realizar coleta de elementos necessários à complementação dos exames periciais;
- IX - Realizar perícias e análises laboratoriais, no ramo da biologia, física e química;
- X - Elaborar a perícia merceológica;
- XI - Proceder a exames de balística forense;
- XII - Proceder a exames periciais de informática;
- XIII - Proceder a exames periciais na área de engenharia legal e de meio ambiente;
- XIV - Proceder às periciais audiovisuais;
- XV - Proceder a exames e emitir laudos e pareceres em todos os assuntos de criminalística e da sua especialidade;
- XVI - Efetuar trabalhos fotográficos para instruir laudos periciais;
- XVII - Orientar servidores visando ao desenvolvimento técnico das atividades voltadas à perícia criminalística;
- XVIII - Presidir sindicâncias e outros procedimentos administrativos;
- XIX - Executar outras atividades decorrentes de sua lotação;
- XX - Cumprir e fazer cumprir o presente regimento, regulamentos administrativos e leis em vigor;
- XXI - Desempenhar outras atividades que se enquadrem no âmbito de suas atribuições, inclusive executar operações e ações de natureza policial ou de interesse da segurança pública, ou determinadas por superior hierárquico e inerentes à atividade policial.

Papiloscopista policial:

Art. 98. São atribuições do Papiloscopista Policial:

- I - Planejar, coordenar, supervisionar, organizar e realizar todas as perícias atinentes ao cargo.
- II - Desenvolver, no âmbito de sua competência, pesquisas visando aprimorar as técnicas existentes buscando novas tecnologias que possam agilizar e melhorar os resultados dos procedimentos periciais.
- III - Planejar, coordenar e controlar a realização de captura e pesquisa em sistemas automatizados de leitura, comparação e identificação de impressões papilares.
- IV - Realizar pesquisas laboratoriais com reagentes para revelação de impressões e fragmentos, bem como para regeneração de tecidos papilares.
- V - Coordenar, supervisionar e elaborar os laudos periciais atinentes ao cargo, com base em estudos técnico-científicos;

- VI - Planejar e coordenar programas na área de identificação civil e projetos de atendimento à comunidade, visando assegurar o exercício pleno da cidadania.
- VII - Realizar perícia papiloscópica em local de crime, em veículos e em materiais.
- VIII - Realizar perícia necropapiloscópica em cadáveres com estágios diferenciados de decomposição e condição de morte, com a finalidade de estabelecer a identificação.
- IX - Realizar perícia em vestígios papiloscópicos, efetuando análise técnico-científica de impressões e fragmentos papilares coletados em local de crime, tomando por base todas as minúcias presentes.
- X - Coordenar e executar o processo de identificação papiloscópica e antropológica civil e criminal.
- XI - Realizar perícia papiloscópica em documentos, efetuando análise e pesquisa de dados de identificação e de padrões papilares.
- XII - Realizar perícia poroscópica, objetivando a identificação humana.
- XIII - Realizar, no âmbito de sua competência, perícia de representação facial humana, a partir de descrição de caracteres somatoscópicos distintivos da face.
- XIV - Efetuar a coleta, análise, codificação e decodificação de padrões papiloscópicos, visando possibilitar o acesso sistematizado.
- XV - Realizar perícia de reconstituição facial humana, no âmbito de sua competência, com a finalidade de recompor caracteres somatoscópicos do cadáver que apresenta lesões prejudiciais à sua identificação visual.
- XVI - Realizar perícias de projeção de envelhecimento e rejuvenescimento facial humano para fins de identificação.
- XVII - Realizar captura e pesquisa em sistemas automatizados de leitura, comparação e identificação de impressões papilares.
- XVIII - Realizar pesquisas nos acervos decadactilar, monodactilar, quiroscópico, podoscópico e fotográfico, bem como a organização sistematizada dos mesmos.
- XIX - Realizar perícia prosopográfica humana, no âmbito de sua competência, visando estabelecer a identificação da pessoa, com base na comparação de pontos característicos do rosto.
- XX - Supervisionar, elaborar e assinar laudos periciais papiloscópicos, necropapiloscópicos, poroscópicos e outros atinentes ao cargo.
- XXI - Realizar pesquisas laboratoriais com reagentes para revelação de impressões e fragmentos, bem como para regeneração de tecidos papilares.
- XXII - Efetuar trabalhos técnicos fotográficos e macrofotográficos para instruir laudos periciais.
- XXIII - Cumprir e fazer cumprir o presente regimento, regulamentos administrativos e leis em vigor.
- XXIV - Desempenhar outras atividades que se enquadrem no âmbito de suas atribuições, inclusive executar operações e ações de natureza policial ou de interesse da segurança pública, ou determinadas por superior hierárquico e inerentes à atividade policial.

Agente policial de custódia²:

² Com o advento do art. 1º da Lei nº 13.064, de 30 de dezembro de 2014, o cargo de agente penitenciário que compunha a Carreira de Polícia Civil do Distrito Federal passou a ser denominado agente policial de custódia.

Art. 101. São atribuições do Agente Penitenciário:

- I – Executar atividades de atendimento, serviço de vigilância, custódia, escolta, revista pessoal e em objetos, guarda, assistência e orientação de pessoas recolhidas na Divisão de Controle e Custódia de Presos, do Departamento de Polícia Especializada, da Polícia Civil do Distrito Federal, ou que estejam nas demais unidades policiais da Polícia Civil do Distrito Federal aguardando recolhimento àquela Divisão;
- II – Desempenhar atividades de custódia e guarda provisória de presos sob a responsabilidade da Polícia Civil do Distrito Federal;
- III – Executar escoltas judiciais;
- IV – Executar a escolta de presos em ambientes hospitalares;
- V – Executar a escolta de presos sob a responsabilidade da Polícia Civil do Distrito Federal para apresentação ao Instituto de Medicina Legal, ao Instituto de Criminalística e ao Instituto de Identificação, bem como para apresentação desses presos a outras instituições congêneres;
- VI – Executar a escolta de viaturas no transporte de presos sob a responsabilidade da Polícia Civil do Distrito Federal;
- VII – Atuar nas atividades de inteligência voltadas para segurança da custódia de presos sob a responsabilidade da Polícia Civil do Distrito Federal;
- VIII - Atuar na recaptura de foragidos da Justiça;
- IX – Efetuar o recambiamento de presos de outros estados da federação;
- X – Escoltar e conduzir adolescentes infratores a delegacias e demais órgãos especializados, nos termos da lei;
- XI – Participar de operações policiais;
- XII – Desempenhar outras atividades que se enquadrem no âmbito de suas atribuições.

Delegado de polícia civil:

Art. 95. São atribuições do Delegado de Polícia:

- I - Supervisionar, coordenar, controlar e executar as atividades específicas de polícia civil ou de interesse da segurança pública;
- II - Desenvolver estudos e pesquisas com vistas à preservação da segurança pública;
- III - Estudar e propor medidas destinadas a simplificar o trabalho e a redução dos custos das operações policiais;
- IV - Elaborar planos de estudos de situação de busca de informações e de operações policiais;
- V - Proceder à análise de dados e elaborar informações no âmbito da Polícia Civil;
- VI - Participar de estudos e pesquisas de natureza técnica sobre administração policial;
- VII - Representar à autoridade competente sobre questões de natureza penal;
- VIII - Planejar operações de segurança e de investigações;
- IX - Supervisionar ou executar operações de caráter sigiloso;
- X - Instaurar e presidir inquéritos policiais e termos circunstanciados;
- XI - Presidir sindicâncias e outros procedimentos administrativos;
- XII - Presidir audiências e lavratura do respectivo termo;

- XIII - Proceder com todos os atos e formalidades necessários para a instrução do inquérito policial e outros procedimentos de natureza criminal ou administrativa;
- XIV - Instruir e orientar pessoal sob sua chefia visando estabelecer novas técnicas e procedimentos de trabalho;
- XV - Executar outras atividades decorrentes de sua lotação;
- XVI - Cumprir e fazer cumprir o presente regimento, regulamentos administrativos e leis em vigor;
- XVII - Desempenhar outras atividades que se enquadrem no âmbito de suas atribuições, inclusive executar operações e ações de natureza policial ou de interesse da segurança pública, ou determinadas por superior hierárquico e inerentes à atividade policial.

3.7 A Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal (ESPC)

A ESPC tem a mesma origem que a Academia Nacional de Polícia (ANP) da Polícia Federal (PF), isso porque as duas instituições, PCDF e PF, surgiram de um órgão único. Contudo, a organização de uma polícia moderna no Brasil é bem mais antiga: teve início por meio do alvará de 10 de maio de 1808, que criou o cargo de intendente-geral da Polícia da Corte e Estado do Brasil. Depois desse marco inicial, a Lei nº 76, de 16 de agosto de 1892, organizou o serviço de “Polícia do Distrito Federal”. Com o Decreto-Lei nº 6.378, de 28 de março de 1944, a Polícia Civil do Distrito Federal foi transformada em Departamento Federal de Segurança Pública (DFSP). O Decreto-Lei nº 9.353, de 13 de junho de 1946, atribuiu ao DFSP, além dos serviços de segurança pública do Distrito Federal, os de polícia marítima, aérea e de fronteiras, em todo o território nacional.

Durante o governo Castelo Branco, o DFSP foi reorganizado pela Lei nº 4.483, de 16 de novembro de 1964, sendo acrescida à sua estrutura a Polícia do Distrito Federal. O Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, estabeleceu que o DFSP passaria a ser denominado “Departamento de Polícia Federal”. Em 1965, com a Lei nº 4.878, de 3 de dezembro, foram promovidas alterações adicionais, em especial a implantação do Regime Jurídico dos Policiais Civis da União e do Distrito Federal, iniciando a era contemporânea da Polícia Civil do Distrito Federal (POLÍCIA..., 2019).

Por meio do estudo da evolução legislativa, percebe-se que a “Polícia do Distrito Federal”, que já existia desde 1892, é anterior à criação do “Departamento Federal de Polícia”.

O embrião da ESPC surgiu no ano de 1960 com a denominação de Academia de Polícia do Departamento Federal de Polícia, tendo o documento constitutivo

publicado no Boletim Interno nº 216, em 31 de dezembro de 1960. Segundo consta no portal eletrônico da ANP³ (ACADEMIA, [2019]),

a academia iniciou então suas atividades em Brasília tendo sido instalada em uma modesta sala de madeira de aproximadamente 16 metros quadrados, emprestada pelo Colégio Dom Bosco. [...] a primeira aula inaugural foi proferida pelo Chefe de Polícia do Departamento Federal de Segurança Pública, General Osmar Soares Dutra, no dia 23 de janeiro de 1961, às 10 horas, no Colégio Dom Bosco, onde passou a funcionar a Academia. Nessa mesma data, foi instituído o Código de Honra para os policiais que passassem pela Academia.

Com o objetivo de promover ações formativas que possibilitem o desenvolvimento e o aprimoramento de competências necessárias ao alcance de um alto padrão de qualidade e produtividade da atividade policial, a Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal implementou a metodologia ABP com a edição do Plano Anual de Formação Policial de 2017 (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 8), cristalizando de maneira taxativa que “em todas as modalidades de ensino, os alunos serão orientados a enfrentarem situações-problema, de forma a utilizarem os saberes cognitivos, técnicos, atitudinais e operacionais”.

A ESPC, atenta à eficácia das suas ações educacionais, encontrou na ABP a possibilidade de oportunizar aos profissionais da Polícia Civil do Distrito Federal estudos acadêmicos em segurança pública de forma ampla e problematizadora. Com esse intuito, ofertou, no segundo semestre de 2018, um curso de pós-graduação *lato sensu* em segurança pública desenvolvido com observância aos princípios da metodologia em comento.

3.8 Instrumentalização da pesquisa

Com dito anteriormente, a pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e foi instrumentalizada por meio de revisão de literatura e documental e de entrevistas semiestruturadas individuais com seis cursistas da 1ª Pós-Graduação da ESPC.

O primeiro momento da pesquisa – revisão de literatura e documental – se deu nos capítulos iniciais do trabalho e teve como finalidade atender ao primeiro objetivo proposto: ***identificar aspectos conceituais de convergência entre as orientações***

³ Disponível em: <http://www.pf.gov.br/anp/institucional/historia/> - Acesso em: 8 maio 2019.

teórico-metodológicas e os princípios pedagógicos da Matriz Curricular Nacional e os fundamentos da ABP encontrados na doutrina especializada.

O segundo momento da pesquisa – realização de entrevistas semiestruturadas individuais – teve como finalidade atender ao segundo objetivo proposto: ***identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC a respeito dos aspectos conceituais que fundamentam a aplicação da metodologia ABP na formação policial.***

A seguir, a especificação de cada instrumento em tópicos autônomos.

3.9 Revisão de literatura: construção do corpus

O primeiro momento da pesquisa – revisão de literatura e documental – foi realizado nos capítulos iniciais desse trabalho e teve como finalidade atender ao primeiro objetivo proposto: ***identificar aspectos conceituais de convergência entre as orientações teórico-metodológicas e os princípios pedagógicos da Matriz Curricular Nacional e os fundamentos da ABP encontrados na doutrina especializada.***

Assim, foi utilizada Matriz da Senasp como documento-base do qual foram extraídos princípios pedagógicos e orientações teórico-metodológicas para ações formativas de profissionais da área de segurança pública. Depois, foram selecionados obras e artigos de autores-referência na doutrina especializada sobre ABP e utilizados como fonte para a extração dos princípios da metodologia. Com esse procedimento foi possível identificar convergências conceituais que serviriam de categorias para sistematização e análise do conteúdo das falas dos entrevistados na segunda etapa da pesquisa.

3.10 Entrevista: construção do corpus

Com dito anteriormente, a segunda etapa da pesquisa – realização de entrevistas semiestruturadas individuais – teve como finalidade atender ao segundo objetivo proposto: ***identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC a respeito dos aspectos conceituais que fundamentam a aplicação da metodologia ABP na formação policial.***

Com características mais adequadas às finalidades propostas, o estudo de caso único foi escolhido para o desenvolvimento desta dissertação, que seguiu a abordagem qualitativa e foi instrumentalizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais com seis cursistas da 1ª Pós-Graduação da ESPC, sendo um cursista de cada cargo com um do gênero feminino e cinco do gênero masculino.

Segundo Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2008, p. 21), a doutrina entende que existem três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas, observar eventos e ler documentos. Para a autora, “no estudo de caso que objetiva a revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, a entrevista se impõe como uma das vias principais”.

Para a preparação das entrevistas foi feito contato com os cursistas selecionados com o objetivo de saber do interesse da participação na pesquisa e agendar dia e hora para as entrevistas, elaborado um tópico-guia para orientar as perguntas e um Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) a ser entregue ao entrevistado com informações sobre a pesquisa.

3.11 O tópico-guia

Partindo-se do referencial teórico exposto nos capítulos anteriores e estabelecidos conceitos centrais e temas que nortearam coleta de dados via entrevistas individuais, é fundamental construir com atenção um tópico-guia capaz de revelar, nas respostas dos entrevistados, dados suficientes para a compreensão do mundo da vida dos respondentes e adequados aos objetivos da pesquisa. Segundo Bauer e Gaskell (2015, p. 66), “em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. Ele se fundamentará numa leitura crítica da literatura apropriada, um reconhecimento do campo [...] e algum pensamento criativo”.

Desta feita, considerando que “um bom tópico-guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 67), ele foi desenvolvido como um conjunto de temas que fundamentariam as perguntas formuladas com vistas a incentivar os entrevistados a rememorarem suas experiências na 1ª Especialização da ESPC e descreverem pontos importantes para o desenhar da percepção discente a respeito da utilização da ABP no curso que participaram.

A opção de não seguir um roteiro de perguntas estanque predefinidas seguiu a orientação de Bauer e Gaskell (2015, pp. 66-67), segundo a qual, o tópico-guia

[...] não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador, como salvaguarda quando der um “branco” no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida [...].

Assim, para atender aos objetivos da pesquisa, as entrevistas foram estruturadas de forma que, inicialmente, fossem abordados alguns temas como:

- as motivações para participar da pós-graduação;
- os desafios enfrentados no decorrer do curso.

Após, foram realizadas perguntas relacionadas à experiência em participar do curso de pós-graduação ofertado pela ESPC, cujo programa foi pautado pela utilização da ABP. Os temas das perguntas disseram respeito:

- a alguma experiência prévia com a ABP;
- às dinâmicas tutoriais;
- às diferenças entre a metodologia ABP e a tradicional;
- à adequação da metodologia ABP em cursos voltados à formação policial;
- à importância dos conteúdos apreendidos em sala de aula para a atividade profissional;
- ao tema escolhido para realização do TCC.

Ao final, foi perguntado se o entrevistado gostaria de fazer alguma observação a mais sobre o curso de pós-graduação.

A estrutura utilizada para a confecção do tópico-guia permitiu encadeamento temático das perguntas por meio das quais foi possível estabelecer uma relação de confiança e segurança com os entrevistados e explorar a concepção dos participantes a respeito de aspectos fundamentais da ABP aplicada à formação policial.

3.12 A coleta via entrevista individual

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas individuais semiestruturadas realizadas no local de trabalho dos entrevistados. O pesquisador escolheu de maneira aleatória um cursista de cada cargo, sendo um do gênero feminino e cinco do gênero

masculino, dando preferência a integrantes da PCDF pela facilidade do contato prévio para a marcação das entrevistas e proximidade para o encontro.

Com o apoio da ESPC, o pesquisador teve acesso a informações relevantes sobre a pós-graduação, como: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), corpo discente, referenciais teóricos sugeridos, postagens no AVA etc.

Os pós-graduandos foram divididos por cargo e departamento e foi escolhido aleatoriamente um representante de cada cargo, com preferência aos integrantes da PCDF, por questões logísticas. Após a seleção, foi realizado contato telefônico com cada um dos escolhidos. Por meio da ligação era explicado o escopo da pesquisa, solicitada a participação do servidor e, após o aceite, marcados dia, horário e local para a realização da entrevista. Todas as entrevistas foram feitas na unidade de lotação do entrevistado e com o consentimento prévio da chefia imediata do entrevistado.

Todos os policiais que participaram da pesquisa mostraram-se solícitos e, por eles mesmos já terem enfrentado a fase de coleta de dados nas próprias pesquisas que realizaram para a confecção dos seus TCCs, receberam o convite para participar das entrevistas com bastante naturalidade.

Como dito anteriormente, dos sete cargos que compõem as carreiras policiais da PCDF, apenas o de perito médico legista não estava representado no corpo discente da pós-graduação objeto deste estudo. Assim, para a obtenção de uma visão mais abrangente do fenômeno analisado, sob a perspectiva de policiais que exercem diferentes funções dentro da mesma instituição, foram entrevistados um agente de polícia, um agente policial de custódia, um delegado de polícia, um escrivão de polícia, um papiloscopista e um perito criminal.

As entrevistas ocorreram entre os meses de junho e julho de 2019, tendo em vista que, apesar de as aulas presenciais da pós-graduação terem terminado no final de 2018, os cursistas tiveram até agosto de 2019 para entrega e apresentação do TCC.

Uma das fases de planejamento das entrevistas consistiu na elaboração do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), que seria impresso em duas vias, uma para ser entregue ao entrevistado com informações sobre a pesquisa e outra para ser assinada pelo entrevistado e arquivada com o pesquisador.

No texto do documento há informações a respeito da pesquisa como título; tema geral; dados para contato com o pesquisador; nome do professor orientador da

pesquisa; e referência à UnB, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Por meio da assinatura do documento, o entrevistado atesta que participou da pesquisa por sua própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. O documento informa, ainda, que o entrevistado foi informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e que sua colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da sua autorização. Foi consignado no documento que o acesso e a análise dos dados coletados seriam realizados apenas pelo pesquisador e/ou seu orientador. Ao final, o TCLE informa ao entrevistado que ele poderia se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para seu acompanhamento e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Após a coleta dos dados, procedeu-se à transcrição e sistematização das respostas dos entrevistados para posterior análise. O tempo das entrevistas totalizou 02h30min05seg, e as transcrições totalizaram 46 laudas⁴.

Quadro 5 - Caracterização dos dados das entrevistas

Cargo	Categorização	Duração	Transcrição
Agente de polícia	Entrevista 1	00:34:14	10 laudas
Agente policial de custódia	Entrevista 2	00:25:47	9 laudas
Escrivão de polícia	Entrevista 3	00:22:46	8 laudas
Delegado de polícia	Entrevista 4	00:18:33	6 laudas
Papiloscopista	Entrevista 5	00:16:40	5 laudas
Perito criminal	Entrevista 6	00:32:05	8 laudas
Total		02:30:05	46 laudas

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.13 Tratamento das entrevistas e critérios de análise

A gravação das entrevistas foi realizada com a utilização de dois aparelhos de telefone celular: um com o microfone voltado para o entrevistado e outro com o microfone voltado para o pesquisador. O primeiro foi um aparelho de telefone celular da marca Samsung, modelo Galaxy S8, e foi utilizado o aplicativo livre “Gravador de Voz”, versão 3 (40.0), com qualidade de gravação mono 44kHz, que armazenava os

⁴ Considerou-se lauda (uma página escrita) com configuração no formato de papel A4; margens superior e esquerda 3,0 cm e inferior e direita 2,0 cm; espaçamento das linhas 1,5; letra Times New Roman, corpo 12 e alinhamento justificado, de acordo com as normas ABNT de trabalho científico.

dados em arquivos digitais de áudio no formato .mp3. O segundo foi um aparelho de telefone celular da marca Asus, modelo ASUS_X00HD, e foi utilizado o aplicativo nativo do aparelho que armazenava os dados em arquivos digitais de áudio no formato .3gpp. A utilização do segundo aparelho teve como objetivo gerar um arquivo extra de cada entrevista, que só seria utilizado caso a gravação principal viesse a ser corrompida por qualquer motivo, antes da transcrição do áudio.

Os arquivos digitais com as gravações das entrevistas foram transferidos para uma pasta de arquivos num computador pessoal e nomeados com referência ao cargo ao qual pertencia o policial entrevistado.

A transcrição dos áudios foi feita conforme as lições de Laurence Bardin (2009, p. 89). Segundo a professora francesa, independentemente do tipo de entrevista, as falas dos entrevistados “devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)”. Sendo assim, para a degravação, optou-se por adotar o formato de transcrição completa, sem desprezar, na fala do entrevistado, repetições, gírias, tiques linguísticos, vícios de linguagem, hesitações etc. Essa escolha teve por objetivo revelar o estado de espírito do entrevistado quando expunha seu ponto de vista.

O conteúdo do áudio das entrevistas foi transcrito e, primeiramente, para mensurar o tamanho do *corpus* sobre o qual seria feita a análise, o texto foi formatado com a utilização do editor de textos *Microsoft Word* para *Office 365 MSO* (16.011727.20222) 64 bits, com formatação da página conforme os parâmetros da ABNT: em papel padrão A4, margens superior e esquerda 3 cm e inferior e direita 2 cm, espaçamento entre linhas de 1,5, fonte *Times New Roman*, tamanho 12 e alinhamento justificado. O resultado desta primeira sistematização foi diagramado no quadro exposto no tópico anterior deste trabalho.

Numa segunda sistematização, com o objetivo de preparar o texto das transcrições para impressão em papel e posterior análise, foram seguidas as orientações de Graham Gibbs (2009) e utilizou-se o mesmo editor de texto para numerar as linhas, deixar as margens amplas nas folhas, para anotar e indicar ideias de codificação, e formatou-se o texto com espaço duplo com o objetivo de proporcionar espaço para sublinhar, fazer comentários e circular o texto.

Para a etapa de análise interpretativa das entrevistas utilizaram-se, de forma adaptada, as lições de Bardin (2009), segundo as quais são três as fases cronológicas

da análise de conteúdo: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Após a transcrição dos áudios, organização dos textos e impressão dos arquivos digitais, foi realizada a sistematização do conteúdo em temas associados aos objetivos desta pesquisa, o que permitiu a preparação do material para a análise propriamente dita.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Revisão bibliográfica: Matriz da Senasp e ABP

As orientações teórico-metodológicas que servem de fonte para a Matriz constituem um referencial para que os educadores e técnicos possam planejar, realizar e acompanhar as ações de formação e capacitação dos profissionais da área de segurança pública (BRASIL, 2014). Sendo assim, a presente pesquisa, por meio da revisão bibliográfica realizada nos capítulos iniciais, num primeiro momento, correlacionou as diretrizes expostas na Matriz da Senap com os princípios da ABP trazidos pela doutrina especializada.

Com esse procedimento foi possível identificar convergências conceituais que serviram de categorias para sistematização e análise do conteúdo das falas dos entrevistados na segunda etapa da pesquisa.

Os aspectos conceituais, extraídos da primeira parte dessa pesquisa, que fundamentam e justificam a utilização da metodologia ABP em ações formativas de profissionais da área de segurança, podem ser resumidos em: aprendizagem colaborativa, valorização dos conhecimentos prévios, criticidade e busca pelo conhecimento (aprender a aprender).

4.2 Apresentação e análise das entrevistas individuais

Sem perder de vista o objetivo específico proposto, ***“identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial”***, as entrevistas individuais foram realizadas por meio de uma estrutura lógica que concatenou temas cuja abordagem permitiu o deslinde da percepção dos entrevistados a respeito de aspectos fundamentais da ABP.

Os temas abordados nas perguntas iniciais objetivaram:

1. referenciar o entrevistado como indivíduo em busca de qualificação acadêmica por meio de iniciativas de formação que partem da instituição a que pertence e

2. criar uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da entrevista gerando um canal seguro para que expusesse as limitações e dificuldades enfrentadas na sua empreitada pedagógica.

Assim, as perguntas iniciais buscaram expor as motivações dos entrevistados para terem buscado participar da pós-graduação e os desafios por eles enfrentados no decorrer do curso.

As perguntas subsequentes versaram sobre temas relacionados à experiência em participar do curso de pós-graduação realizado pela ESPC e desenvolvido com a utilização da ABP. Os temas das perguntas disseram respeito:

- a alguma experiência prévia com a ABP;
- às dinâmicas tutoriais;
- às diferenças entre a metodologia ABP e a tradicional;
- à adequação da metodologia ABP em cursos voltados à formação policial;
- à importância dos conteúdos apreendidos em sala de aula para a atividade profissional;
- ao tema escolhido para realização do TCC.

Ao final, foi perguntado ao entrevistado se ele gostaria de fazer alguma observação cujo tema não foi abordado nas perguntas.

A análise das respostas a respeito dos dois primeiros temas da entrevista, quais sejam, motivações e desafios, será realizada em duas etapas:

1. sínteses das entrevistas e de quadros com trechos das falas dos entrevistados;
2. quadro com a sumarização dos aspectos encontrados e considerações a respeito da interpretação da análise do conteúdo das falas dos entrevistados.

A análise das respostas a respeito dos temas relacionados à experiência do entrevistado em participar do curso de pós-graduação far-se-á em três fases:

1. sínteses das entrevistas individuais com a análise da percepção que o entrevistado, representante de cada cargo, possui com relação à utilização da ABP para a formação policial;
2. sistematização das falas dos entrevistados em aspectos conceituais, extraídos da primeira parte desta pesquisa, que fundamentam e justificam a utilização da metodologia ABP em ações formativas de profissionais da área de segurança,

quais sejam: aprendizagem colaborativa, valorização dos conhecimentos prévios, criticidade e busca pelo conhecimento (aprender a aprender);

3. considerações sobre a percepção dos entrevistados sobre a aplicação da metodologia ABP para a formação policial.

Assim, inicialmente, apresentam-se quadros com excertos das falas dos entrevistados quando abordam o tema do tópico em questão para, depois, realizar-se a análise do conteúdo das entrevistas. Esse modelo de estrutura de análise foi adaptado de Amaro, 2015.

4.3 Síntese das entrevistas individuais: motivações para fazer o curso

Acredita-se que para compreender melhor a percepção dos discentes entrevistados a respeito do segundo objetivo dessa pesquisa, qual seja, ***“identificar a percepção discente dos policiais cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial”***, é importante saber, primeiramente, o que motivou esse profissional a escolher atuar na condição de discente.

Nesta seção serão realizadas sínteses das respostas à pergunta cujo tema foi a motivação do entrevistado para cursar a 1ª Especialização em Segurança Pública promovida pela ESPC.

A pergunta objetivou referenciar o entrevistado como indivíduo em busca de qualificação acadêmica por meio de iniciativas de formação que partem da instituição a que pertence, estabelecer uma relação de confiança e segurança com o entrevistado e compreender melhor a percepção dele sobre o tema em estudo.

4.3.1 Agente de polícia: motivações para fazer o curso

A entrevista com o agente de polícia civil, **Entrevistado 1**, revelou uma preocupação muito grande com a atualização dos conhecimentos adquiridos em cursos promovidos pela academia de polícia. Segundo ele, sua motivação principal foi utilizar o curso de pós-graduação como uma espécie de “reciclagem”. Explicou que sua participação em ações formativas promovidas pela ESPC ocorre apenas nos cursos obrigatórios para a progressão funcional e sugeriu que estes fossem mais frequentes.

O **Entrevistado 1** enfatizou que existem policiais que, como ele, exercem temporariamente funções administrativas, mas a qualquer momento podem ser acionados pela instituição para atuarem em diligências que exijam conhecimento de técnicas operacionais, motivo pelo qual seria necessária uma formação continuada de todo o efetivo.

Quadro 6 – Motivações: Entrevistado 1

Entrevistado	Motivações
Agente de polícia (1)	[...] Tava sentindo uma necessidade de... basicamente mexer um pouco, né?! Nessa área. E... eu vi também como oportunidade de retorno à academia, né?! Querendo ou não, a gente quase só volta pra fazer os cursos, é... formais mesmo de cada nível, né?! De ascensão... sendo que... assim, na minha opinião, o ideal era pra ser mais frequente, né?! Essa ida à academia e... Eu, assim, eu acharia interessante, no mínimo, assim, [...], por exemplo, “Ah! Vai fazer uma reciclagem ” [...] [...] Por exemplo: Uma pessoa que tá numa circunscricional, às vezes ela sente uma necessidade de reciclagem ... Entendeu? Às vezes uma pessoa que tá num serviço administrativo: “Não, eu não quero ir pra rua, mas eu tenho a necessidade de... Se eu tiver numa situação, eu preciso estar disponível”. [...]

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.2 *Agente policial de custódia: motivações para fazer o curso*

Segundo o **Entrevistado 2**, agente policial de custódia há 17 anos, o principal motivo para ele cursar a pós-graduação foi aprimorar sua qualificação acadêmica. O entrevistado explicou que é professor, inclusive, já tendo ministrado aulas no sistema penitenciário, e que por ter se formado há muito tempo, chegou à conclusão que já passava da hora de investir nesse tipo de formação. Aduziu que aproveitou a oportunidade de cursar a especialização para dar “um primeiro passo” e que pretende fazer um mestrado futuramente.

Quadro 7 – Motivações: Entrevistado 2

Entrevistado	Motivações
Agente Policial de Custódia (2)	A motivação foi, principalmente, de cunho pessoal. É... porque eu já tinha... eu me graduei em 96 e eu tava sentindo falta disso. Então... é... Como eu trabalhei, tanto no ministério da ciência e tecnologia quanto no ministério do meio ambiente, eu tive muito contato com pesquisadores mesmo, né?! [...] e sempre fui fascinado por esse mundo de mestres e doutores... e eu tinha que dar um primeiro passo. O primeiro passo foi começar uma especialização, uma pós-graduação [...] Então, eu acreditei nessa proposta e... é... precisava de... evoluir ... pretendo ainda a partir daqui, pular, fazer um mestrado, aí... no futuro. [...]

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.3 Delegada de polícia: motivações para fazer o curso

Para a **Entrevistada 3**, delegada de polícia há 13 anos, o que fez com que ela se matriculasse no curso de especialização foi o fato de saber que seria ministrado com a utilização da metodologia ABP. Ela explicou que em 2016 havia feito um curso sobre ABP na própria ESPC e resolveu encarar a pós-graduação como uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em segurança pública “utilizando essa metodologia, que dá autonomia pro aluno para que ele mergulhe no conhecimento conforme a sua necessidade, a sua ansiedade, a sua vontade de buscar o conhecimento”.

Quadro 8 – Motivações: Entrevistado 3

Entrevistado	Motivações
Delegada (3)	Eu gosto da metodologia. Então quando eu procurei o curso lá em 2016, eu já tinha interesse de aprofundar mais os estudos a respeito dessa metodologia ativa. E, quando surgiu a pós, nesse sentido, é... eu achei muito interessante a possibilidade de aprofundar os conhecimentos em segurança pública, utilizando essa metodologia , que dá autonomia pro aluno para que ele mergulhe no conhecimento conforme a sua necessidade, a sua ansiedade, a sua vontade de buscar o conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.4 Escrivão de polícia: motivações para fazer o curso

O **Entrevistado 4**, escrivão de polícia há 17 anos, relatou que sempre pensou em cursar uma pós-graduação para “*ter alguma coisa a mais, academicamente falando*”. Explicou que, por duas vezes, perdeu a oportunidade de fazer uma especialização custeada pela PCDF. Disse que pensou, ainda, em realizar um curso com recursos próprios, mas não deu prosseguimento ao plano pois, à época, estava lotado numa unidade onde trabalhava em regime de plantão, o que o faria, impreterivelmente, perder algumas aulas.

Aliado ao interesse em se qualificar, o **Entrevistado 4** enfatizou que o principal motivo que o fez querer participar da pós-graduação ofertada pela ESPC em 2018 foi a possibilidade de, com a posse de um novo governo, advir uma lei federal que preveja e regulamente adicionais aos subsídios dos policiais civis que possuem alguma titulação acadêmica.

Quadro 9 – Motivações: Entrevistado 4

Entrevistado	Motivações
Escrivão de polícia (4)	<p>[...] eu não tinha mais interesse, eu já pensava mesmo em me aposentar, porque eu comecei a trabalhar muito cedo, comecei a trabalhar com dezesseis anos de idade e entrei na polícia já com trinta e sete anos de idade, né?! Então... O que que acontece... Eu já não pensava mais em... em estudar, eu já tava meio cansado, mas eu pensava em fazer uma pós-graduação, só para ter um... alg... algum... alguma coisa a mais, academicamente falando. [...]</p> <p>[...] O meu pensamento era esse. Porque eu programei pra me aposentar com, no máximo, cinquenta anos. Não aconteceu, mas não tem problema. Agora, pior ainda! [risos] Aí, quando eu vi essa... essa... que eu nunca... nunca tinha escutado falar em ABP, tá?! Não sabia como era, como funcionava, só sabia que existia cursos, é... em EaD, à distância. Mas, ABP, eu nunca tinha escutado esse termo. Aí, isso, eu vi na intranet, a... [pausa breve] a proposta lá, né?! A oferta da... da pós-graduação pela polícia. Aí eu falei, né?!: “Poxa! Vou fazer!” [...]</p> <p>[...] e outra coisa, Com essa [engole seco] possível chegada do Bolsonaro ao poder – ano passado tava muito evidente que ele poderia vencer as eleições – ele falando muito nessa questão de Meritocracia... Meritocracia... quem tem o... tal... tal... tal..., esse, inclusive, foi o... o... pra sua pesquisa aí... foi o fator que [dando dois murros de leve na mesa] que pesou na minha decisão de fazer! Ele falando em meritocracia, eu falei: “Poxa! Eu já... perto de aposentar na polícia, já com 17 anos, e, de repente, sai um incentivo, aí, em termos financeiros, pra quem tem uma pós-graduação, e eu vou ficar de fora?” [...] Porque, se porventura, tiver alguma coisa nesse sentido, igual, parece que, na saúde já tem, a saúde ou a educação, não sei, parece que se você tiver uma graduação, uma pós-graduação, vai tendo um plus a mais no salário. Esse foi o motivo principal!... que me levou a fazer.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.5 Papiloscopista: motivações para fazer o curso

O **Entrevistado 5**, papiloscopista policial há 23 anos, disse que sua principal motivação para cursar a pós-graduação foi a possibilidade de voltar a estudar, aparentemente, num sentido *lato*, independentemente de ser alguma atividade pedagógica voltada para a atividade policial em si.

Enfatizou que o último curso que fez foi há quase 11 anos. Segundo ele, a especialização é um título que ainda não possui e, apesar de já preencher os pré-requisitos para se aposentar, aproveitou a pós-graduação oferecida pela PCDF para retornar aos estudos.

Quadro 10 – Motivações: Entrevistado 5

Entrevistado	Motivações
Papiloscopista policial (5)	<p>[...] era na intenção mesmo de... de voltar a estudar, e quando surgiu a oportunidade de fazer essa inscrição, [...] Então eu falei: “Oh! Então eu vou voltar a estudar!”. Era uma pós-graduação, uma coisa que eu não tenho ainda e... e eu vi uma hora de eu falar assim: “Eu acho que eu vou começar a estudar novamente e vou pegar mais”. E fiz a inscrição e realmente deu certo [...]</p>

[...] já havia quase uns 26 anos que eu não estudava, a não ser nos cursos de especialização... especialização, não! De progressão! Né?! E o último foi no curso especial de polícia, ou seja, há quase 11 anos atrás. [...]
--

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.6 Perito criminal: motivações para fazer o curso

O **Entrevistado 6** é perito criminal e está há 26 anos atuando na PCDF. Segundo ele, sua principal motivação para cursar a pós-graduação foi já conhecer a metodologia ABP e considerá-la “bem interessante e bem adequada para o trabalho da perícia”.

Quadro 11 – Motivações: Entrevistado 6

Entrevistado	Motivações
Perito criminal (6)	Durante o processo do último concurso para perito criminal, se levantou em fazer parte da capacitação em ABP. Aí a Academia tinha oferecido uma capacitação para tutores em ABP, um curso menor, de 60 horas. Eu participei, foi muito interessante. [...] E, assim, é potencialmente interessante para o trabalho da perícia . Tá, então isso foi o que incentivou a fazer o curso. Eu acho uma metodologia bem interessante e bem adequada para o trabalho da perícia , tá, e também da polícia, né, onde tá inserido.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4 Considerações sobre a motivação dos entrevistados

Algumas das perguntas iniciais da entrevista versaram sobre o que motivou o entrevistado a cursar a 1ª pós-graduação ofertada pela ESPC em 2018. A importância desse tema para os objetivos da pesquisa está em compreender os motivos que fizeram os entrevistados opinarem por exercer a condição de discente.

A análise das falas dos entrevistados possibilitou a construção do quadro abaixo com a sumarização e codificação dos principais aspectos evidenciados:

Quadro 12 – Principais motivações dos cursistas

Aspectos evidenciados	Entrevistado
✓ Reciclagem profissional	1
✓ Voltar a estudar	5
✓ Qualificação acadêmica	2, 4 e 5
✓ Metodologia ABP	3 e 6
✓ Financeiro (possibilidade de aumento no salário)	4

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas falas dos entrevistados ficou evidenciada a importância dada a uma maior qualificação acadêmica, dimensão apontada por metade dos entrevistados.

Também é digno de nota o dado que informa que os únicos entrevistados que já conheciam a metodologia ABP e que sabiam que ela seria utilizada no curso, **Entrevistados 3 e 6**, foram aqueles que revelaram que o principal motivo para participarem da pós-graduação foi o fato de que seria ministrada com a utilização daquela metodologia. Essa circunstância pode representar uma aceitação muito grande da metodologia por quem já teve a oportunidade de conhecê-la.

Na fala do **Entrevistado 1**, sobre a ida à Academia de Polícia (atual ESPC) para participar de cursos de formação continuada, ele informa que “Querendo ou não, a gente quase só volta pra fazer os cursos, é... formais mesmo de cada nível, né?! De ascensão... sendo que... assim, na minha opinião, o ideal era pra ser mais frequente, né?!”. Algumas considerações a esse respeito devem ser feitas.

Segundo o artigo 2º do Decreto nº 7.652, de 22 de dezembro de 2011, que disciplina o instituto de progressão dos policiais da PCDF, “a progressão consiste na mudança de classe em que esteja posicionado o servidor para a classe imediatamente superior”. Depois da entrada em vigor da Lei nº 11.134, de 15 de julho de 2005, os cargos policiais da PCDF passaram a possuir quatro classes. O ingresso na carreira dar-se-á sempre na 3ª classe e, à medida que o servidor público vai progredindo, ele passa para a classe superior.

Segundo as alíneas do inciso I do artigo 3º do Decreto nº 7.652/2011, é requisito para a progressão funcional o exercício ininterrupto do cargo:

- a) na terceira classe, por três anos, para progressão da terceira para a segunda classe;
- b) na segunda classe, por cinco anos, para progressão da segunda para a primeira classe; e
- c) na primeira classe, por cinco anos, para progressão da primeira para a classe especial;

O inciso III do artigo 3º do mesmo diploma legal prescreve que um dos requisitos para a progressão funcional dos policiais civis é a “conclusão, com aproveitamento, de curso de aperfeiçoamento”. De acordo com o artigo 6º, o curso de aperfeiçoamento deverá ser ofertado aos servidores até o semestre anterior ao cumprimento do interstício exigido para progressão e será oferecido pela ESPC.

Desta feita, o arcabouço normativo sobre progressão funcional indica que, em tese, o policial civil poderia estar no topo da carreira, ou seja, pertencer à classe Especial, e só ter frequentado a ESPC em quatro momentos:

- 1) quando do curso de formação, antes de tomar posse num dos cargos da PCDF;
- 2) três anos depois voltaria à academia de polícia para seu primeiro curso de progressão (“curso de aperfeiçoamento”), requisito para passar da terceira para a segunda classe;
- 3) cinco anos depois, já com oito anos de experiência policial, retornaria à ESPC para um segundo curso de progressão, que o habilitaria da segunda para a primeira classe; e, por fim,
- 4) passados mais cinco anos, ou seja, completados 13 anos de atividade policial, iria uma última vez para a academia para participar do seu último curso de progressão, que o habilitaria para a classe especial.

Assim, em tese, pelas regras atuais, é possível que um policial civil que tomou posse no cargo em 1994, por exemplo, e que, em 2019, está no topo da carreira e conta com 25 anos de exercício, tenha ido à ESPC pela última vez em 2007, ou seja, estaria há 12 anos sem participar de nenhum tipo de treinamento.

Na fala do **Entrevistado 5** é possível perceber que ele próprio é um exemplo do que foi dito pelo **Entrevistado 1**: “já havia quase uns 26 anos que eu não estudava, a não ser nos cursos de [...] progressão! Né?! E o último foi no curso especial de polícia, ou seja, há quase 11 anos atrás”.

Nota-se que a causa que motivou os **Entrevistados 1 e 5** a buscarem a especialização foi a mesma: a ausência de participação em cursos de formação continuada.

Esse contexto auxilia a pesquisa a entender a importância que é dada pelos policiais a iniciativas de formação continuada periódicas e de qualidade.

4.5 Síntese das entrevistas individuais: principais desafios durante o curso

Acredita-se que, para compreender melhor a percepção dos entrevistados, segundo objetivo desta pesquisa, qual seja, **“identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial”**, é importante estabelecer uma relação de confiança e segurança entre entrevistador e entrevistado e criar uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da entrevista, gerando um canal seguro para

que ele possa expor, sem censura, as limitações e dificuldades enfrentadas na sua empreitada pedagógica.

Essa é a orientação trazida por Bauer e Gaskell (2015, p. 74):

Nessa estranha situação, o entrevistado pode se sentir um tanto constrangido e talvez um pouco hesitante e defensivo. [...] Para contrabalancear essas tendências compreensíveis e encorajar o entrevistado a falar longamente, a se expandir em aspectos de sua vida e ser sincero, o entrevistador deve deixar o entrevistado à vontade e estabelecer uma relação de confiança e segurança, o que se costuma chamar de *rapport*.

Nesta seção foram realizadas sínteses das respostas às perguntas cujo tema foram os desafios enfrentados pelo entrevistado durante a 1ª Especialização em Segurança Pública promovida pela ESPC.

A pergunta objetivou estabelecer uma relação de confiança e segurança com o entrevistado e compreender melhor a percepção dele sobre o tema em estudo.

Assim, inicialmente, apresentam-se quadros com excertos das falas dos entrevistados quando abordam o tema do tópico em questão para, depois, realizar-se a análise do conteúdo das entrevistas com os comentários do pesquisador. Como dito, esse modelo de estrutura de análise foi adaptado de Amaro, 2015.

4.5.1 *Agente de polícia: principais desafios durante o curso*

O **Entrevistado 1** respondeu à pergunta informando que, por estar com uma “bebezinha” em casa, teve dificuldades em conciliar os dias de aula com a necessidade de dar assistência à filha pequena. Ele destacou que as aulas eram em dias intervalados, pelo menos no início do curso, o que possibilitou a sua participação na pós-graduação.

Para o entrevistado, a falta de estímulo à capacitação profissional é consequência de uma lógica deturpada adotada no serviço público. Ele enfatiza que o próprio termo “licença capacitação” pode ser interpretado de forma pejorativa, um “favor” da administração ao servidor que faz o requerimento.

Quadro 13 – Desafios: Entrevistado 1

Entrevistado	Desafios
Agente de polícia (1)	As dificuldades, eu acho que são... Algumas são dificuldades normais, porque, exatamente porque a pessoa tem a convivência, num sei o quê, eu sou casado, eu tenho filha, tenho... no caso, com uma bebezinha, então... tava com alguns problemas, né?! Tanto que no momento vira e fala: “Ah! Tendo aula só de manhã,

	<p>resolve?”, não resolve porque eu tô meio de babá, [...] em sala de aula, não foi assim: a semana inteira, todos os dias da semana, num período, né?! [...] pelo menos esse início, por assim dizer, mais intervalado durante a semana, possibilitou mais o... a minha participação. [...]</p> <p>[...] Precisa-se ter uma nova lógica no serviço público como um todo, não só a polícia civil, entendeu? É... normalmente o... qual é a lógica que se tem? Quando você vê, ... tanto é que se fala, né?! “Li-cen-ça capacitação!”, não se vê a capacitação como parte do serviço, a pessoa pede “licença”: “Me desculpa, mas eu preciso... me retirar num período para fazer a capacitação”. Não é: “Não! O meu órgão está me cedendo à instituição para realizar uma capacitação”, ou uma lógica, assim, mais proativa. Não! A lógica é: o Estado está fazendo um favor para o indivíduo, permitindo a ele, realizar a capacitação. E essa estrutura lógica é que precisa mudar. Precisa-se verificar... “Não! O Estado está potencializando o seu capital humano”, entendeu?! [...]</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.2 *Agente policial de custódia: principais desafios durante o curso*

Para o **Entrevistado 2**, o principal desafio enfrentado foi conciliar os estudos com o trabalho e com suas atividades diárias. Segundo ele, os referenciais bibliográficos indicados para estudo representavam um volume de informações muito grande para ser apreendido num período exíguo entre uma dinâmica tutorial e outra.

Outra dificuldade apontada pelo entrevistado foram os “ruídos de gestão”. Ele explicou que após as eleições de presidente e governador, no final de 2018, houve mudanças nos titulares dos cargos de confiança da PCDF, ocasionando a troca da direção da ESPC e dos gestores das instituições associadas responsáveis pela pós-graduação, quais sejam, o Instituto Federal de Brasília – IFB e a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – Funab. O entrevistado salientou que a nova gestão exonerou a servidora da Funab que o estava orientando em seu projeto de TCC e, durante algum tempo, ele ficou sem orientador. Para o entrevistado, esse tipo de situação deveria ter sido previsto pela ESPC que, por não possuir um “Plano B”, acabou prejudicando alguns alunos.

Quadro 14 – Desafios: Entrevistado 2

Entrevistado	Desafios
Agente Policial de Custódia (2)	<p>É... Posso até cair num lugar comum, assim, até minha orientadora chamou minha atenção em relação a esse negócio do tempo, mas, dada a quantidade de volume de informação que a gente tinha, é... de referencial bibliográfico, tudo isso, o tempo sempre foi um inimigo pra gente, né?! Sempre foi meu inimigo, na verdade. Foi muito difícil trabalhar determinados, é... Em determinadas situações-problema porque não tinha tempo, sabe? Pra ler todos os referenciais, não tinha tempo pra casar com o trabalho... com... com... as minhas atividades diárias... [...]</p> <p>[...] Então, esse é o meu... na primeira parte, eu acho que esse foi meu grande problema: a quantidade de volume de informação que a gente tinha que</p>

	<p>trabalhar, num espaço exíguo de tempo. Mesmo com o horário protegido de estudo, mesmo com tudo isso, era complicado. E, a partir da produção do TCC, que tá aqui na nossa frente, o que me incomodou bastante foi... é... os ruídos de gestão que existia aí em cima. Então, por exemplo, por conta de ter sido uma mudança de governo, não ter uma continuidade de projeto, teve muita mudança envolvendo os nossos orientadores. Então, eu tive que esperar decisões da casa, é... da... da... dos próprios órgãos que... dos órgãos... das três... das três instituições, pra saber quem iria ser o meu orientador, e isso me incomodou bastante, isso me deixou bastante chateado. E me deixou mais incomodado ainda, porque eu acho que a Escola Superior de Polícia Civil, ela deveria ter um plano B, ela deveria contar com isso porque ela sabe que... que iam ter eleições, que ia mudar governador e ia mudar presidente da república. Pra você mudar governador e mudar presidente da república, a chance de você mudar um... um diretor de uma escola de polícia civil, de mudar os diretores tanto da Funab quanto do IFB, ia ser enorme, como de fato aconteceu. [...]</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.3 Delegada de polícia: principais desafios durante o curso

A **Entrevistada 3** apontou que um dos seus maiores desafios foi “conseguir conciliar o tempo de estudo com o tempo de trabalho”.

Segundo ela, há previsão legal para que o servidor seja dispensado do trabalho para se dedicar aos estudos, contudo, “nem sempre a instituição se sensibiliza e propicia isso ao servidor” e isso é encarado por muitos como “uma falta de incentivo da própria instituição para que o servidor se capacite”. A entrevistada fundamenta sua opinião explicando que o tema do seu TCC versou sobre “saídas voluntárias” e ela constatou que muitos dos servidores que deixaram a PCDF voluntariamente apontaram, como um problema da instituição, a “falta de incentivo para fazer cursos e, especificamente, para fazer cursos de pós-graduação”.

A entrevistada enfatizou ainda que a falta de tempo para se dedicar aos estudos prejudicava as dinâmicas tutoriais, pois alguns alunos “não conseguiam trazer alguns dos referenciais teóricos ou referenciais teóricos de todos os pontos que deveriam ser estudados”.

Quadro 15 – Desafios: Entrevistado 3

Entrevistado	Desafios
Delegada (3)	<p>Eu acredito que um dos maiores desafios é você conseguir conciliar o tempo de estudo com o tempo de trabalho. Porque em outras instituições você recebe um incentivo para a capacitação, é... na forma de você ser dispensado, por exemplo, do seu trabalho para se dedicar só ao estudo. Isso tem... é previsto na legislação, mas nem sempre a instituição se sensibiliza e propicia isso ao servidor. Então, muitas vezes o servidor, ele tem que buscar esse conhecimento, seja na instituição ou fora da instituição, e conciliar isso com o horário de trabalho e as necessidades do trabalho. [...]</p> <p>[...] Eu usei a palavra sensibilização para tentar suavizar, porque muitas pessoas se referem a isso como uma falta de incentivo da própria instituição para que o</p>

	<p>servidor se capacite. Então, o meu trabalho, na pós-graduação, de conclusão do curso falava a respeito das saídas voluntárias dos funcionários, e nessas saídas o Departamento de Gestão de Pessoas, ele faz entrevistas de desligamento onde tem uma questão aberta que o servidor que está saindo ele pode sugerir soluções ou elencar problemas que ele viu na instituição e muitos deles falaram da falta de incentivo para fazer cursos e, especificamente, para fazer cursos de pós-graduação, então, não é algo isolado, não é um sentimento meu, só, é um sentimento coletivo. Muitas pessoas sentem essa dificuldade. [...]</p> <p>[...] Porque muitas vezes você precisava voltar do seu horário protegido de estudo com os referenciais teóricos e você... e alguns alunos não conseguiram trazer alguns dos referenciais teóricos ou referenciais teóricos de todos os pontos que deveriam ser estudados e uma das queixas era, realmente, a falta de tempo para poder se dedicar a esse estudo e essa pesquisa de trazer um referencial teórico para aquele ponto que estaria sendo estudado. [...]</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.4 *Escrivão de polícia: principais desafios durante o curso*

Para o **Entrevistado 4**, conciliar família, trabalho e estudo foi um desafio por ele enfrentado durante a pós-graduação.

O entrevistado frisou que, no segundo momento das dinâmicas tutoriais que compõem a metodologia ABP, os cursistas debatem temas pesquisados previamente e que a falta da aquisição desse conhecimento, entre um encontro e outro, tornava o aluno um mero ouvinte no grupo. Ele explica que essa dinâmica cria uma necessidade de se “preparar antes pra poder... pra poder demonstrar o conhecimento na hora do conjunto, né?! Não tinha como você ficar de fora! Né?! Você simplesmente ser um ouvinte... você tinha que ser um participante na... na... na questão da aula”.

Quadro 16 – Desafios: Entrevistado 4

Entrevistado	Desafios
Escrivão de polícia (4)	<p>A questão de ter que se preparar antes pra poder... pra poder demonstrar o conhecimento na hora do conjunto, né?! Não tinha como você ficar de fora! Né?! Você simplesmente ser um ouvinte... você tinha que ser um participante na... na... na questão da aula. [...]</p> <p>[...] Até porque você tinha que conciliar, é... família, é... atividade profissional, é... o que você tem que estudar pra poder expor depois... mas, eu acho que... no geral, eu gostei bastante desse... desse esquema de ABP. Eu gostei bastante. [...]</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.5 *Papiloscopista: principais desafios durante o curso*

Segundo o **Entrevistado 5**, “*conciliar horários para estudo*” foi uma dificuldade muito grande por ele enfrentada.

Ele explicou que havia quase 25 anos que não estudava, por isso, precisou criar uma rotina e definir horários para as pesquisas. O entrevistado exemplificou dizendo que, normalmente, teria que ir às aulas, estudar e, ainda, cumprir seu expediente de trabalho. Contudo, no início do curso, machucou-se e teve que se afastar das atividades laborativas mediante apresentação de atestado médico. Para ele, esse momento representou “um estaleiro que deu um alívio pra eu poder determinar um pouco mais de tempo pra... pra... pro estudo”.

O entrevistado enfatizou que a quantidade grande de conteúdo a ser estudado e a utilização da Internet para pesquisas também foram dificuldades encontradas no decorrer da pós-graduação. Ele sugere que o curso tenha uma maior duração, mas frisa que essa opinião não é unânime entre os colegas.

Quadro 17 – Desafios: Entrevistado 5

Entrevistado	Desafios
<p>Papiloscopista policial (5)</p>	<p>[...] Tive bastante dificuldade porque já havia quase uns 26 anos que eu não estudava, a não ser nos cursos de especialização... especialização, não! De progressão! Né?! E o último foi no curso especial de polícia, ou seja, há quase 11 anos atrás. Mas, em sala de aula, com afinco, com determinação, pra poder estudar, já fazia quase uns 25 anos que eu não entrava. Eu tive essa dificuldade.</p> <p>[...] eu tive muita dificuldade. Muita dificuldade em poder conciliar horários para estudo, né?! Eu tive que ter essa... essa rotina: definir horário para poder ir atrás das pesquisas, fazer os exercícios que tinham que ser feitos, e pra isso, pra fazer, eu teria que pesquisar, e... eu, particularmente, nunca usei, na minha época de estudo, nunca fui de usar a internet, né?! e eu tive que fazer essas pesquisas em arquivos digitais, em... e, realmente, é... é violento. Eu tive essa dificuldade, mas, felizmente, tá faltando pouco pra eu terminar. [...]</p> <p>[...] Excetuando, num primeiro momento, porque... foi uma questão pessoal, eu me machuquei e, enfim... tive que ficar de atestado e foi, de certa forma, foi um estaleiro que deu um alívio pra eu poder determinar um pouco mais de tempo pra... pra... pro estudo. Mas... é... no normal, eu teria que ir a... na... nas aulas presenciais, eu teria que ter meu horário de estudo e, depois disso, trabalhar, ainda, no expediente que, geralmente, no meu caso específico, é à tarde. No período vespertino. Mas... realmente... teve que conciliar. [...]</p> <p>[...]... a crítica maior que eu vi e que eu te... eu acho que, talvez, pela minha dificuldade, é com relação ao tempo e à quantidade de conteúdo, em si. Pra muitos, foi um curso muito bom, foi um curso rápido de uma pós-graduação, coisa que, geralmente, eu acho que é maior, o curso de... de pós-graduação, de mestrado, enfim. Mas, eu acho que foi muito, assim, comprimido, eu acho que ficou muito pouco tempo. E, querendo ou não, por mais que nós tivéssemos duas aulas presenciais e duas aulas de... pra gente fazer as nossas pesquisas, eu acho que, poderia dar um pouco mais de tempo, assim, pra... para o desenvolver do curso, não é?! Eu acho que foram seis meses, de repente, passar pra oito meses, enfim... é uma coisa pra não ficar tão apertada. Eu acho que a gente podia desenvolver mais a questão dos nossos assuntos, lá, com o tempo um pouquinho maior. Eu acho que não é um consenso, mas eu... eu... por mim, eu acho que poderia ser um pouco maior, o curso. Um pouco mais de tempo, né?! Eu acho que teve gente que ficou muito satisfeita, conseguiram fazer etc., e, enfim...</p>

	mas, acho que a minha dificuldade maior é que, realmente, fazia muito tempo que eu não estudava... e, não dessa forma. [...]
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.6 *Perito criminal: principais desafios durante o curso*

Para o **Entrevistado 6**, seu maior problema foi compatibilizar o tempo dedicado ao trabalho com as atividades de estudo. Enfatizou, ainda, que “muita gente na administração não... é... acompanha isso dentro do planejamento da polícia”.

Quadro 18 – Desafios: Entrevistado 6

Entrevistado	Desafios
Perito criminal (6)	O problema é tentar compatibilizar... a polícia tem um déficit muito grande de pessoas, né? Então a gente tem que compatibilizar o trabalho com o curso, né? Isso, tem vezes que fica difícil. Pelo ritmo, tudo... apesar de que o horário, como eles fizeram lá, dava uma certa flexibilidade para a gente ajustar horários. É uma pós concentrada, puxada, mas assim... acho que são as dificuldades normais de uma pós, né?! De ajustar o tempo de trabalho com as atividades de estudo, de pesquisa. Eu acho que o maior problema é esse. O que eu acho ruim é que muita gente na administração não... é... acompanha isso dentro do planejamento da polícia. [...]

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.6 Considerações sobre os principais desafios dos entrevistados

Algumas das perguntas iniciais da entrevista versaram sobre os desafios enfrentados pelo entrevistado durante a 1ª Especialização em Segurança Pública promovida pela ESPC. A importância desse tema para os objetivos da pesquisa está em compreender melhor a percepção dos entrevistados sobre o tema em estudo.

A análise das falas dos entrevistados possibilitou a construção do quadro abaixo com a sumarização e codificação dos principais aspectos evidenciados:

Quadro 19 – Principais desafios dos cursistas

Aspectos evidenciados	Entrevistado
✓ Pouco tempo para conciliar estudo, trabalho e família.	1, 2, 3, 4, 5 e 6
✓ Problemas administrativos após a mudança de gestão.	2
✓ Estava há muitos anos sem estudar.	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas respostas dos entrevistados ficou evidenciado que o principal desafio por eles enfrentado foi a dificuldade de conciliar estudo, trabalho e família, dimensão apontada por todos os entrevistados.

O **Entrevistado 2** apontou que a mudança na gestão das instituições responsáveis pela pós-graduação acarretou-lhe prejuízos pois, durante um determinado período, ficou sem nenhum professor designado para ser seu orientador de TCC.

O **Entrevistado 5** também frisou que, por estar há quase 25 anos afastado das salas de aula, a falta de prática com a pesquisa representou uma dificuldade grande para ele.

Sobre o pouco tempo para conciliar estudo, trabalho e família, dimensão apontada por todos os entrevistados, alguns pontos merecem uma reflexão mais aprofundada.

Como já exposto, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da 1ª pós-graduação da ESPC (BRASIL, 2018), o curso foi realizado no período matutino, com atividades presenciais às terças e às quartas-feiras, das 7h30 às 12h30, e Horário Protegido de Estudo (HPE) às segundas e às quintas-feiras. Assim, em tese, os cursistas teriam ocupadas as manhãs de segunda a quinta-feira para se dedicarem à especialização.

Vale repisar que na metodologia ABP não há aulas expositivas, e sim, dinâmicas tutoriais (DTs) desenvolvidas em pequenos grupos. As DTs são divididas em dois momentos:

1. Num primeiro momento os grupos são apresentados a uma situação-problema e, por meio de debates orientados pelo tutor, os componentes do grupo tentam solucioná-la mobilizando, apenas, seus conhecimentos prévios e sua vivência anterior. Ao final, o grupo registra hipóteses de solução e formula objetivos de aprendizagem com temas que deverão ser objetos de pesquisa durante o HPE, ou seja, entre o primeiro e o segundo momentos da DT.
2. Num segundo momento, os cursistas voltam a se reunir nos mesmos grupos e retornam ao debate inicial, contudo, enriquecem a discussão fundamentando seus argumentos por meio de referenciais teóricos previamente estudados.

Na especialização da ESCP, os cursistas realizavam o primeiro momento das DTs (“abertura” da SP) nas manhãs das quartas-feiras e reuniam-se para o segundo momento (“fechamento” da SP) nas manhãs das terças-feiras seguintes. Ou seja, após a “abertura” da SP, nas quartas-feiras, os cursistas teriam as manhãs das

quintas-feiras para realizarem as pesquisas durante o HPE, as sextas, os sábados e os domingos para se dedicarem a atividades pessoais e/ou profissionais e as manhãs das segundas-feiras subsequentes para finalizarem as pesquisas que serviriam de fundamentação argumentativa no encontro que aconteceria no dia imediatamente posterior, nas manhãs das terças-feiras.

Quadro 20 - Ciclo das Dinâmicas Tutoriais (DTs)

Ciclo das Dinâmicas Tutoriais (DTs)						
Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo	Segunda	Terça
“Abertura” da SP Primeiro momento da DT	HPE	Sem atividades acadêmicas	Sem atividades acadêmicas	Sem atividades acadêmicas	HPE	“Fechamento” da SP Segundo momento da DT

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPP da 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC (BRASIL, 2018).

Considerando apenas os HPEs das quintas e das segundas-feiras, os alunos teriam 10 horas para realizarem as pesquisas propostas pelo grupo ao final do primeiro momento das DTs. Contudo, os entrevistados alegaram que tiveram dificuldades para conciliar o tempo com a quantidade de referenciais que precisariam consultar para se prepararem adequadamente para o fechamento das SPs.

O **Entrevistado 5** explicou que “querendo ou não, por mais que nós tivéssemos duas aulas presenciais e duas aulas de... pra gente fazer as nossas pesquisas, eu acho que poderia dar um pouco mais de tempo, assim, pra... para o desenvolver do curso, não é?!”.

A **Entrevistada 3** acrescentou que a dificuldade inicial dos colegas estava em não ter familiaridade ainda com a metodologia e não utilizar o HPE para o fim a que se destinava:

Em relação aos alunos, para administrar isso... lógico que no começo, **como você não conhece a metodologia**, você não tem essa familiaridade, **então é difícil você administrar....** Porque, quando você tem uma quinta-feira, vamos pegar uma quinta-feira, onde tá lá “**horário protegido de estudo**”, onde **você pode fazer esse estudo na biblioteca da escola superior, na sala da escola superior, numa biblioteca pública ou numa biblioteca particular, na sua casa ou m outro local...** a escolha do aluno... **essa liberdade às vezes traz uma dificuldade para o aluno, porque ele ainda não tem uma disciplina formada de sentar, naquele horário, e estudar. [...]** Porque muitos chegam sem conhecer a metodologia, porque não é um pré-requisito: conhecer a metodologia, e... tem essa dificuldade de adaptação. Então, **muitos não faziam, no que seria o horário protegido de estudo, e acabavam fazendo isso no final de semana... e perceberam que isso prejudicou, porque eles tomavam o tempo de lazer ou o tempo de descanso, o tempo de convívio com a família, para**

poder estudar... até que criaram a disciplina de estudar no horário protegido, para que tivessem o final de semana para suas atividades pessoais, suas atividades familiares... ou até trabalho, porque no final de semana a gente também trabalha [risos].

A observação da **Entrevistada 3** parece ser pertinente na medida em que, dos seis entrevistados, apenas dois – a **Entrevistada 3** e o Entrevistado 6 – alegaram já ter tido contato com a metodologia ABP anteriormente. Todavia, mesmo os entrevistados que já conheciam a ABP noticiaram que enfrentaram dificuldades para conciliar as atividades de trabalho, estudo e lazer. O aprofundamento da análise pode dar luz a essa suposta contradição.

Quando abordaram o tema “desafios”, os entrevistados utilizaram as ideias de “conciliação” (**Entrevistados 2, 3, 4 e 5**), “compatibilização” (**Entrevistado 6**), “ajuste” (**Entrevistado 6**) e “casamento” (**Entrevistado 1**). No contexto utilizado pelos entrevistados esses signos só têm sentido quando utilizados para unir dois ou mais componentes num mesmo espaço lógico. A fala da **Entrevistada 3** parece revelar a solução para exaurir essa dificuldade. Segundo ela, apesar de haver previsão legal para a dispensa de ponto, as instituições nem sempre se sensibilizam e propiciam isso ao servidor, o que muitas vezes é interpretado como uma “falta de incentivo à capacitação”. O **Entrevistado 6** pareceu coadunar com esse entendimento quando aduziu que *“muita gente na administração não [...] acompanha isso dentro do planejamento da polícia”*.

O **Entrevistado 1** ponderou que essa falta de incentivo à capacitação não é exclusividade da PCDF: *“Precisa-se ter uma nova lógica no serviço público como um todo, não só a polícia civil, entendeu?”*.

Aprofundando-se a análise do conteúdo das respostas, percebe-se que, mesmo apontando como um desafio a dificuldade de conciliar estudo com trabalho, alguns entrevistados entendem que essa compatibilização é normal e necessária, tendo em vista o déficit de servidores em exercício na PCDF, há época das entrevistas. Para eles, sua ausência durante o período de capacitação colocaria em risco a continuidade do serviço público e representaria obstáculo intransponível à instituição que carece de capital humano.

Para o **Entrevistado 6**,

[...] **o problema é tentar compatibilizar... a polícia tem um déficit muito grande de pessoas, né?** Então a gente tem que compatibilizar o trabalho com o curso, né? Isso, tem vezes que fica difícil. Pelo ritmo, tudo... apesar de que o horário, como eles fizeram lá, dava uma certa flexibilidade para a gente ajustar horários.

O **Entrevistado 1** salientou que

Você tem instituições, inclusive, lá fora que... que... seria assim: A pessoa é deslocada, literalmente, ela sai do serviço pra ficar dedicado. Eu diria que seria o mundo ideal [risos]. **Infelizmente, sendo realista, eu acho que a gente tá com... e vamos estar, pelo menos, nos próximos 5 anos, com insuficiência de pessoas, né?!**

O **Entrevistado 4** demonstrou a mesma preocupação na possibilidade de se ausentar do serviço para se dedicar aos estudos:

Eu não tirei aquela licença capacitação pra fazer o TCC, né?! **Até porque, aqui só somos dois, não tinha como eu sair.** Eu não cheguei nem a pedir! Sei que tem amigos que pediram e não conseguiram. Então, em função disso, eu não cheguei nem a pedir.

Essa condescendência, com o que os entrevistados parecem entender serem dificuldades das quais a PCDF é vítima, também pode ser extraída quando o **Entrevistado 1**, preocupado com a escassez de cursos de “reciclagem”, propõe soluções para a instituição:

[...] Eu, assim, eu acharia interessante, no mínimo, assim, vamos dizer: “Ah! Falta recurso, falta isso, falta aquilo, falta tudo...”. Mas, por exemplo, “Ah! Vai fazer uma reciclagem”, ou “Nos próprios cursos de formação, mistura policiais que estão ingressando, com policiais que já são da carreira, né?!” [...] E seria uma forma, entre aspas, de... **Eu tô pensando em economia, né?! Porque, o grande problema pra polícia é que fazer cursos de reciclagem é uma coisa, muitas vezes, muito onerosa.** Né?! Então, seria um momento e uma oportunidade interessante... Porque já é um curso de formação, entendeu?!

Esse contexto revelado pela análise do conteúdo das falas de parte dos entrevistados auxilia a pesquisa a entender que, mesmo tendo enfrentado jornadas de estudo e trabalho que somadas podem superar as 12 horas diárias, esse esforço é justificável pois representa a contribuição individual devida perante as dificuldades enfrentadas pela instituição da qual fazem parte.

Aparentemente, as iniciativas educacionais relacionadas à formação policial estão dissociadas da atividade policial em si. Apesar de consideradas escassas e necessárias, não podem representar obstáculo à continuidade na prestação do serviço público, pois, devido ao déficit atual de servidores na PCDF, o desafio de conciliar horários de estudo com trabalho é encarado como circunstância normal e inexorável.

4.7 Síntese das entrevistas individuais: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial

Tendo em vista o objetivo específico proposto, **“identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial”**, como dito, as entrevistas individuais foram realizadas por meio de uma estrutura lógica que concatenou temas cuja abordagem permitiu o deslinde da percepção dos entrevistados a respeito de aspectos fundamentais da ABP.

As perguntas iniciais buscaram expor as motivações dos entrevistados para quererem participar da pós-graduação e os desafios por eles enfrentados no decorrer do curso.

Nesta seção serão apresentadas as sínteses e a análise das partes das entrevistas cujos temas estão relacionados a aspectos fundamentais da metodologia ABP e à percepção dos discentes sobre a aplicação da ABP em cursos relacionados à formação policial. Ao final, foi perguntado aos entrevistados se eles gostariam de fazer alguma observação cujo tema não foi abordado nas perguntas.

Os temas das perguntas disseram respeito:

- a alguma experiência prévia com a ABP;
- às dinâmicas tutoriais;
- às diferenças entre a metodologia ABP e a tradicional;
- à adequação da metodologia ABP em cursos voltados à formação policial;
- à importância dos conteúdos apreendidos em sala de aula para a atividade profissional;
- ao tema escolhido para realização do TCC.

A análise das respostas relacionadas aos temas objeto desta seção far-se-á em três fases:

1. sínteses das entrevistas individuais com a análise da percepção que cada entrevistado, divididos por cargo, possui com relação a utilização da ABP para a formação policial;
2. sistematização das falas dos entrevistados em aspectos conceituais, extraídos da primeira parte dessa pesquisa, que fundamentam e justificam a utilização da metodologia ABP em ações formativas de profissionais da área de segurança, quais sejam: valorização dos conhecimentos prévios,

aprendizagem colaborativa, criticidade e busca pelo conhecimento (aprender a aprender) e considerações sobre a percepção dos entrevistados sobre a aplicação da metodologia ABP para a formação policial.

4.7.1 *Agente de polícia: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial*

O **Entrevistado 1** sublinhou que na ABP a partilha de conhecimentos múltiplos e experiências vivenciadas na profissão leva a uma maior concentração de conhecimento. Segundo ele, a forma como ocorrem as discussões leva o próprio aprendiz a buscar o conhecimento. Essa seria uma diferença positiva entre a ABP e o método tradicional: “numa aula expositiva, às vezes, não consegue-se acender essa faísca, vamos dizer assim, e levar a pessoa que tá lá, assistindo àquela palestra, àquela aula, a ir buscar algo mais, né?!”.

Para o entrevistado, a ABP é adequada não só nas ações educativas relacionadas à formação policial, mas para a “formação de pessoas que já têm uma vivência, já são adultos, eles têm alguma coisa pra contribuir para o próprio aprendizado [risos], vamos dizer assim”.

Segundo o **Entrevistado 1**, nos grupos de discussão dos quais fez parte nas dinâmicas tutoriais havia policiais de diversos cargos e isso possibilitou a aquisição de diferentes pontos de vista sobre o mesmo problema. Ele salientou que a categoria é bastante heterogênea na sua origem, mas a vivência policial acaba apoiando os debates em alguns denominadores comuns em termos de compreensão e percepção de mundo.

Para a consecução do seu TCC, o entrevistado realizou pesquisas a respeito do tema desenvolvido no módulo 2 do curso de pós-graduação, qual seja: a gestão sob o enfoque da justiça organizacional e dos valores humanos individuais.

4.7.2 *Agente policial de custódia: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial*

O **Entrevistado 2** explicou que é professor e que já recebeu retornos negativos, por parte dos cursistas, em relação à metodologia tradicional. Para ele, ações formativas que façam uso da metodologia tradicional, com aulas apenas expositivas, devem ser “combatidas” dentro da polícia. Ele observou que os professores da polícia

que ainda fazem uso da metodologia tradicional apenas reproduzem a forma pela qual eles foram ensinados e devem ser capacitados para utilizarem a ABP. O entrevistado enfatizou que as pesquisas realizadas por ele demonstram que nos Estados Unidos a utilização da ABP para a formação policial tem aumentado exponencialmente, e o Brasil está apenas engatinhando nesse ponto.

Segundo o **Entrevistado 2**, a utilização da ABP durante o curso de pós-graduação foi capaz de “contextualizá-lo, de modo prático, na atuação policial” e que a ABP pode “inserir-lo, efetivamente, no conteúdo”.

O entrevistado acrescentou que, apesar de, no início do curso, ter tido um primeiro contato negativo com a metodologia ABP, foi “picado pela mosca azul e virou fã”. Isso fez com que desenvolvesse seu TCC propondo formatação de cursos da disciplina que ministra com base nos preceitos da ABP.

4.7.3 Delegada de polícia: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial

Para a **Entrevistada 3** a utilização da ABP foi um dos motivos que a fizeram participar da pós-graduação. Segundo ela, diferentemente da metodologia tradicional, a ABP é uma metodologia ativa que “dá autonomia ao aluno” e, por meio dela, há a construção coletiva do conhecimento com os colegas.

A entrevistada acrescentou que a ABP faz com que o aluno construa um olhar crítico e “não acredite em tudo que está lendo numa pesquisa do Google”. Segundo ela, esse senso crítico faz com que o cursista “saia do achismo e busque uma fundamentação teórica para a sua opinião”.

Ela enfatizou que, no decorrer da utilização da metodologia ABP, o estudante adquire maturidade e aprende a gerenciar aspectos da pesquisa individual, como “o quão profundamente vai estudar determinado tópico”.

A **Entrevistada 3** acredita que a ABP é compatível com a formação policial pois traz o debate acadêmico para a realidade vivenciada pelos profissionais.

O TCC apresentado pela **Entrevistada 3** disse respeito às saídas voluntárias dos servidores da PCDF.

4.7.4 *Escrivão de polícia: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial*

Para o **Entrevistado 4** a ABP promove a construção coletiva do conhecimento. Segundo ele a aprendizagem colaborativa é capaz de levar o estudante a adquirir mais informações do estudo individual. Ele enfatizou que, da forma como ocorriam, as dinâmicas tutoriais (DTs) motivavam os cursistas a se prepararem antes dos encontros:

A questão de ter que se preparar antes pra poder... pra poder demonstrar o conhecimento na hora do conjunto, né?! **Não tinha como você ficar de fora! Né?! Você simplesmente ser um ouvinte... você tinha que ser um participante** na... na... na questão da aula.

Outro ponto ressaltado pelo entrevistado em seu depoimento foi que, por meio da participação nas DTs, ele conseguiu desenvolver habilidades de comunicação interpessoal e escuta ativa.

O **Entrevistado 4** acredita que a ABP é adequada para as ações formativas promovidas pela ESPC, pois a experiência adquirida pelo profissional no exercício da atividade policial gera um conhecimento tácito muito específico que pode ser compartilhado com os demais por meio dos debates promovidos nas DTs.

O entrevistado disse, ainda, que os conteúdos apreendidos no curso serão aproveitados em sua atividade profissional e em sua “vida, como um todo”.

À época da entrevista o **Entrevistado 4** estava desenvolvendo seu TCC a respeito da criação de um protocolo padrão de perguntas a serem feitas ao comunicante no momento do registro de ocorrências de desaparecimento de pessoas.

4.7.5 *Papiloscopista: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial*

O **Entrevistado 5** acredita que o “cerne” da ABP seria a troca de experiências. Ele disse que, por meio dos debates das DTs, teve a oportunidade de aprender bastante com os colegas especialistas na investigação de diversos tipos de crime.

Segundo o entrevistado, a metodologia faz o estudante adquirir o hábito da pesquisa acadêmica. Segundo ele, “se você não estuda, você se perde todinho durante a aula presencial, na discussão de caso. É muito bacana! Faria novamente!”.

Outro ponto da entrevista que merece destaque foi o fato de o **Entrevistado 5**, na PCDF há 23 anos, ter ficado emocionado ao relatar que, com a participação nas DTs por meio da partilha de vivências e realidades profissionais com os colegas, também conseguiu desenvolver habilidades de comunicação interpessoal. Ele explicou que sempre teve dificuldade de se expressar por achar que sua opinião estaria errada, contudo, na ABP o conhecimento é construído com o debate e “todos conseguem captar as informações que você está dizendo, independente de opiniões”. Para o entrevistado, o desenvolvimento das habilidades de comunicação é fundamental para a formação policial.

À época da entrevista o **Entrevistado 5** estava desenvolvendo seu TCC a respeito da efetividade dos exames papiloscópicos para o indiciamento de autores de crimes violentos.

4.7.6 Perito criminal: percepção sobre a aplicação da ABP para a formação policial

Para o **Entrevistado 6** a metodologia ABP é totalmente compatível com a formação policial porque é semelhante à atividade exercida pelos peritos criminais na realização dos exames em locais de crime. Segundo ele, nesse tipo de exame o perito acaba encontrando evidências com peculiaridades por ele desconhecidas e, assim como ocorre nas DTs da ABP, é obrigado a realizar pesquisas para preencher essa lacuna. Para o entrevistado, “[...] *essa forma de trabalhar na ABP, que a gente busca aprendizagem, eu acho que é muito interessante*”.

Segundo o **Entrevistado 6**, a metodologia ABP supera a tradicional porque

Um curso formal, tradicional... a pessoa chega e expõe um cenário, expõe uma visão dela do trabalho. E ela só transmite. A interação é muito baixa entre as pessoas ali para desenvolver conhecimento. O ABP trabalha com problemas, mas basicamente ele prepara as pessoas para trabalhar com situações que não necessariamente são padrões.

À época da entrevista o **Entrevistado 6** estava desenvolvendo seu TCC a respeito da utilização da metodologia ABP na formação inicial e continuada de peritos criminais.

4.8 Considerações sobre a percepção dos entrevistados sobre a aplicação da ABP para a formação policial

O último objetivo específico dessa pesquisa buscou **“identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial”**. Como dito, as entrevistas individuais foram realizadas por meio de uma estrutura lógica que concatenou temas cuja abordagem permitiu o deslinde da percepção dos entrevistados a respeito de aspectos fundamentais da ABP.

Neste tópico far-se-á a análise do conteúdo das falas dos entrevistados em relação aos aspectos conceituais, extraídos da primeira parte dessa pesquisa, que fundamentam e justificam a utilização da metodologia ABP em ações formativas de profissionais da área de segurança, quais sejam:

- valorização dos conhecimentos prévios,
- aprendizagem colaborativa,
- criticidade e
- busca pelo conhecimento (aprender a aprender).

Abaixo, com o intuito de facilitar a análise, as falas dos policiais entrevistados foram sistematizadas em categorias relacionadas aos aspectos considerados relevantes:

Quadro 21 - Respostas dos entrevistados sobre Valorização dos Conhecimentos Prévios na 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC

Tema	Respostas/Indicadores
------	-----------------------

Valorização dos Conhecimentos Prévios	<p>Eu gosto de aulas expositivas também, mas eu acho que pra situações que a gente vivencia na profissão, é... uma grande parte delas é muito interessante a aplicação do ABP, né?! Especialmente, porque a gente viu, lá, né?! Que é... que é... vamos dizer: tem a discussão, tem a necessidade da vivência anterior e ao mesmo tempo, a forma, é uma forma que... que leva a instigar, leva o próprio aprendiz a, vamos dizer assim, a buscar o conhecimento, né?! [...] – Entrevistado 1</p> <p>[...] Para a formação policial e... assim, se for mais genérico, pra formação andragógica, né?! Pra formação de pessoas que já tem uma vivência, já são adultos, eles têm alguma coisa pra contribuir para o próprio aprendizado [risos], vamos dizer assim. – Entrevistado 1</p> <p>[...] o policial que se enquadrar nos moldes, nas exigências, para fazer esse curso, qualquer que seja o curso, ele vai poder entrar, já, com todo o cabedal de experiência que ele tem, pra poder passar pros demais. Cada um, somando um pouco. [...] – Entrevistado 4</p> <p>[...] A metodologia te propicia a você embrenhar naquilo que você tá vendo naquele momento... e muito de você, muito o que você viveu, muito do que você vive... e, que eu achei interessantíssimo, a questão da pesquisa, que ela é tão natural. [...] – Entrevistado 5</p> <p>[...] Então, assim: realmente. É... É... É muito importante, porque você passa, naquele momento do seu estudo, o que você... tá no seu dia-a-dia de trabalho: você tá junto com o agente de polícia, você tá junto com o delegado, com o perito criminal, o escrivão, o agente de custódia, outros colegas de outras unidades federativas, com as suas realidades lá, e nós com a nossa... Eu... eu... digo até, assim, eu acho que não tem nada há ver com relação a... mas eu arrepio! Tá podendo ver que eu tô arrepiado [<i>encostando o dedo indicador esquerdo no antebraço direito para mostrar que estava com os pelos do braço arrepiados</i>], que assim, foi... é muito bacana! É muito bacana! Eu acho que é de fundamental importância pra nossa formação policial. [...] – Entrevistado 5</p> <p>[...] eu exponho meus “pré-conhecimentos” lá, algumas vezes alguém tem mais base do que o outro. Mas... ah... é algo bem dinâmico, a gente tem que confirmar o que está sendo falado. Então na verdade você escuta várias pessoas, o que elas pensam do fato. Algumas com até uma certa experiência ou não. Isso já vai formando e alterando a percepção da situação, né? E depois a gente confirma. [...] – Entrevistado 6</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise do conteúdo das falas dos entrevistados a respeito de ações pedagógicas nas quais houve a valorização dos conhecimentos prévios dos cursistas por meio do debate em torno de situações-problema semelhantes às encontradas no cotidiano policial, pode-se extrair o seguinte:

- ✓ Promove a aproximação do cursista com o objeto de estudo;
- ✓ Valoriza e ressignifica o acúmulo do conhecimento tácito adquirido com o exercício da atividade policial;
- ✓ Estimula a aprendizagem colaborativa por meio da partilha de vivências profissionais;
- ✓ Utiliza a vivência profissional como substrato para o desenvolvimento de hipóteses de solução e estimula a busca pelo conhecimento.

Vale repisar que o referencial teórico-metodológico da Matriz está calcado em um “paradigma que concebe a formação e a capacitação como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2014, p. 52). Segundo o documento da Senasp, competência é entendida como a “capacidade de mobilizar saberes para agir em diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual” (BRASIL, 2014, p. 18). O texto da Matriz explica que “mobilização de saberes é um processo em que um novo saber liga-se a saberes anteriores na aplicação de conteúdos específicos em situações concretas” (BRASIL, 2014, p. 55).

Em síntese, para a Senasp, o objetivo da formação policial é desenvolver, no profissional de segurança pública, a capacidade de utilizar a vivência adquirida no exercício da função para aprender conteúdos novos que o habilitarão a enfrentar diferentes situações da prática profissional.

A Matriz da Senasp se fundamenta nesse referencial quando erige a categoria de princípio didático-pedagógico a “valorização do conhecimento anterior” e enfatiza que

os processos de desenvolvimento das ações didático-pedagógicas devem possibilitar a reflexão crítica sobre as questões que emergem ou que resultem das práticas dos indivíduos, das instituições e do corpo social, levando em consideração os conceitos, as representações, as vivências próprias dos saberes dos profissionais da área de segurança pública, concretamente envolvidos nas experiências que vivenciam no cotidiano da profissão (BRASIL, 2014, p. 39).

Nas falas dos entrevistados, as referências às ações pedagógicas nas quais houve a valorização dos conhecimentos prévios dos cursistas comprovam que as ações formativas realizadas na pós-graduação da ESPC, com a utilização da ABP, foram capazes de promover o processo de mobilização de saberes e o desenvolvimento de competências.

Segundo o **Entrevistado 1**, na ABP a vivência anterior é necessária às discussões que instigam o aprendiz a buscar o conhecimento:

Eu gosto de aulas expositivas também, mas eu acho que pra situações que a gente vivencia na profissão, é... uma grande parte delas é muito interessante a aplicação do ABP, né?! Especialmente, porque [...] tem a discussão, tem a necessidade da vivência anterior e ao mesmo tempo, [...], é uma forma que... [...] leva o próprio aprendiz [...] a buscar o conhecimento, né?! [...]

No mesmo sentido, o **Entrevistado 5** relatou que

[...] A metodologia te propicia a você embrenhar naquilo que você tá vendo naquele momento.... e muito de você, muito o que você viveu, muito do que você vive... e, que eu achei interessantíssimo, a questão da pesquisa, que ela é tão natural. [...]

Para o **Entrevistado 1**, iniciativas Andragógicas, como a ABP, devem levar em consideração a vivência dos aprendizes adultos, pois as experiências acumuladas contribuem para o aprendizado do indivíduo:

[..] Para a formação policial e... assim, se for mais genérico, pra formação andragógica, né?! Pra formação de pessoas que já tem uma vivência, já são adultos, eles têm alguma coisa pra contribuir para o próprio aprendizado [*risos*], vamos dizer assim.

Como dito nos capítulos anteriores, estudos comprovaram que “a elaboração sobre o conhecimento prévio e o aprender uns dos outros, mesmo antes que novas informações sejam adquiridas, constituem meios potentes para facilitar a compreensão de informações relevantes para o problema” (SCHMIDT, 2001, p. 104).

O **Entrevistado 4** complementa essa ideia acrescentando que a valorização dos conhecimentos prévios por meio do debate, além de facilitar a aquisição de novos conhecimentos àquele que compartilha, também enriquece a discussão e contribui para a formação dos colegas do grupo desenvolvendo a aprendizagem colaborativa:

[...] o policial que se enquadrar nos moldes, nas exigências, para fazer esse curso, qualquer que seja o curso, ele vai poder entrar, já, com todo o cabedal de experiência que ele tem, pra poder passar pros demais. Cada um, somando um pouco. [...]

Segundo as orientações da Matriz da Senasp (BRASIL, 2014, p. 55),

no âmbito deste documento, a aprendizagem é considerada um processo “de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental” (LIBÂNEO, 1994, p. 83), mediado pelo processo de ensino, que envolve a relação cognitivo-afetiva entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento.

A emoção evidenciada na fala do **Entrevistado 5** deixa patente que os debates e o compartilhamento de vivências desenvolvidos nas DTs possibilitaram a assimilação de conhecimentos e são capazes de exemplificar essa “relação cognitivo-afetiva” que envolve o processo de ensino:

[...] Então, assim: realmente. É... É... É muito importante, porque você passa, naquele momento do seu estudo, o que você... tá no seu dia-a-dia de trabalho: você tá junto com o agente de polícia, você tá junto com o delegado, com o perito criminal, o

escrivão, o agente de custódia, outros colegas de outras unidades federativas, com as suas realidades lá, e nós com a nossa.... Eu... eu... digo até, assim, eu acho que não tem nada há ver com relação a... mas eu arrepio! Tá podendo ver que eu tô arrepiado [encostando o dedo indicador esquerdo no antebraço direito para mostrar que estava com os pelos do braço arrepiados], que assim, foi... é muito bacana! É muito bacana! Eu acho que é de fundamental importância pra nossa formação policial. [...]

Quadro 22 - Respostas dos entrevistados sobre Aprendizagem Colaborativa na 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC.

Tema	Respostas/Indicadores
Aprendizagem Colaborativa	<p>[...] Eu acho que ela acaba levando a uma maior concentração de conhecimento, pela própria, vamos chamar assim, de partilha das experiências e dos conhecimentos múltiplos de cada um. Né?! Até mesmo nas leituras, alguns leram mais de um texto, alguns prestaram mais atenção num detalhe e o outro prestou mais atenção num detalhe do outro. Né?! Vamos pensar assim: mesmo num estudo normal, a gente sabe que normalmente um aprendizado individual, por melhor que seja, ele seria mais... é... teria maior número de lacunas do que um grupo de estudo, e o aprendizado baseado em problemas, ele leva, por assim dizer, à dinâmica de estudo em grupo.[...] – Entrevistado 1</p> <p>[...] nos grupos de discussão que eu participei, além de ter membros, assim, tinha peritos, tinha delegados, tinha escrivães, então teve toda uma parte... assim, cada um contribuindo um pouquinho com, às vezes, com perspectivas diferentes de um mesmo problema, né?! [...] a polícia, por sua própria característica, acaba compartimentalizando, na minha perspectiva, de forma excessiva, o conhecimento. Entendeu? E, ali, permitiu, de certa forma, uma descompactação [descompartimentalização], uma melhor compreensão, às vezes, do que é o serviço do outro, ou do... do porquê de algumas atitudes, ou não, entendeu?! [...] Então, além de ter toda uma vivência e uma compreensão procedimental, né?! Também tinha uma melhor compreensão, de certa forma, do viés, da perspectiva, né?!... o porquê que “eu” entendo daquela forma. – Entrevistado 1</p>

[...] **eu tive sorte de ter colegas da... do meu grupo tutorial... é... pessoas que já tiveram contato com a metodologia**, que são já pessoas é... da área, né?! **Então... pra mim foi mais fácil por conta disso**. Mas o primeiro contato foi negativo. Eu falei: “Porra, eu tô lascado, né?!” Porque..... eu não entendo nada dessa parte... é... de... de... didática. Eu não queria entrar nessa seara. Mas depois que eu entrei, eu... como diz o... pra fazer aqui uma analogia, como eu disse na minha apresentação, fui picado pela mosca azul. Aí eu fiquei fã. [...] – **Entrevistado 2**

[...] Na metodologia ativa, você tem essa autonomia, mas você faz uma **construção coletiva do seu conhecimento**, porque você pode compartilhar aquilo que você pesquisou com os outros colegas que também pesquisaram e disso você tirar uma construção nova que pode reforçar o que você conheceu ou até modificar uma impressão que você teve na busca do seu conhecimento. [...] – **Entrevistado 3**

[...] Uma surpresa boa! Porque me ajudou bastante, o fato de estar muito tempo fora do meio acadêmico... né?! [...] E **no ABP**, queira ou não, **você aproveita as oportunidades dos outros**, e **o conhecimento dos outros, vai juntando com o seu, e a coisa vai crescendo, vai andando mais rápido**. Eu achei muito interessante. [...] – **Entrevistado 4**

Porque lá era muito um falando ou ouvindo o que o outro estava falando... um pesquisava uma parte, o outro pesquisava outra parte... Então, **de repente, você não precisava tá sabendo tudo. Se você soubesse alguma coisa, juntando com alguma coisa do outro...** Eu acho que, pra mim, no caso, foi nesse sentido. Eu... eu... gostei bastante. [...] – **Entrevistado 4**

[...] Obviamente que tem pessoas que participam mais e pessoas que ouvem mais... participam mais falando e outras que participam mais ouvindo. Eu... por ser assim, um... um tanto quanto... **não vou usar o termo “tímido”, porque aí fica muito fácil, né?! “Ah! Eu sou tímido...” e resolve tudo. Não, não é isso!...** Mas porq... eu sou mais de escutar do que de falar já na minha... eu acho até que... por conta da minha atividade: a gente tem que mais ouvir do que falar. Então, eu fui... eu falei menos do que escutei, mas acredito que o pouco que falei, eu ajudei. E muito do que eu ouvi, me ajudou bastante. – **Entrevistado 4**

[...] Eu tive a sorte da minha turma, por exemplo, ter uma pessoa totalmente voltada para a questão de homicídio. Pô! Deu um show, pra gente, de homicídio. Teve uma delegada amiga nossa, da inteligência, posso falar, que também deu um show, em termos de inteligência policial, nas partes que cabiam a ela falar, entendeu? Eu até falei com essa pessoa, falei: “Poxa! **Muito da.. da... do meu sucesso aqui nesse curso teve participação sua!**”. Né?! Essa pessoa me agradeceu e falou: “O sucesso é seu!”. Eu falei: “Não! É meu, mas **eu reconheço que se não fosse o conhecimento que os outros passaram**, eu não... num... muito embora, infelizmente, isso caiu e a gente ss... não atuando na área, vai cair no esquecimento, por isso é importante, de ter sempre cursos, né?! Pra gente tá atualizando, quem quiser se atualizar. Mas eu acho que vale a pena essa metodologia de ABP. Gostei muito. [...] – **Entrevistado 4**

[...] agora que tô me lembrando da... da **questão de se expressar!** Eu tinha dificuldade em falar, **eu ainda sou muito acanhado**, fico um tanto quanto *resiliente* [*reticente/receoso*] **pra poder demonstrar a minha opinião porque eu acho que tá errada...** Enquanto que, na ABP, não tem isso, você tem que falar pra que as pessoas possam compartilhar aquilo que você tá... *independente* de você tá errado ou não, mas.... no fundo, no fundo... todos ali conseguem... ter, assim, um pouco dessa... capitar essa informação do que você tá dizendo, independente de opiniões, enfim... e havia muitas contradições no momento, mas que no final de tudo, eu acho que valeu pra todos, ali! Eu... **com essa possibilidade de você discutir em grupo, ali, eu dei uma desenvolvida com relação a parte de... de.... inibição, de timidez** e tudo mais. Então, assim: realmente. É... É... É muito importante, porque você passa, naquele momento do seu estudo, o que você... tá no seu dia-a-dia de trabalho: você tá junto com o agente de polícia, você tá junto com o delegado, com o perito criminal, o escrivão, o agente de custódia, outros colegas de outras unidades federativas, com as suas realidades lá, e nós com a nossa.... Eu... eu... digo até, assim, eu acho que não tem nada há ver com relação a... mas eu arrepio! Tá podendo ver que eu tô arrepiado [*encostando o dedo indicador esquerdo no antebraço direito para mostrar que estava com os pelos do braço arrepiados*], que assim, foi... é muito bacana! É muito bacana! Eu acho que é de fundamental importância pra nossa formação policial. [...] – **Entrevistado 5**

[...] **Essa troca de... de... de... experiências**, assim, é que é... é o bacana. Então eu acho que é o que faz... é o que, pra mim, eu acho que **seria cerne**, mesmo, da... **do ABP**, né?! Porque eu tive oportunidade de tá com o pessoal, ali, voltado pra área de homicídio, que eu só via no local, quando eu ia fazer uma perícia pra tentar coletar vestígios de fragmentos de impressão pra gente poder chegar num possível autor, e por trás daquela cena de crime, há muita coisa, obviamente.... e **eu tive a oportunidade de ter participado de grupos de colegas que são experts nessa parte de investigação** de homicídios, colega que são experts na parte de investigação de drogas, né?! na parte dos entorpecentes... então, era uma coisa que, **por mais que eu tivesse os meus 22, 23, anos de polícia, eu não tava com essa informação**. Então, eu acho que é interessante, e eu acho que, **também, eu, como papiloscopista, pude passar muita coisa para que... né?! esses colegas**, profissionais lá da linha de frente, lá nas investigações, pudessem... é... ter de informação que eu achei interessante...[...] – **Entrevistado 5**

[...] Tanto a pós trabalha esses cuidados de como preparar as pessoas para a atividade policial, para a atividade da instituição, que ela trabalha muito bem, e o modelo de ABP pra gente achei muito interessante. Ele junta tudo isso. Porque **ele junta integração de atividades, que você gera discussão; busca de solução, ouvindo todas as partes** – pelo menos da polícia – envolvidas; e resultado. [...] A forma de fazer ABP basicamente é discussão de elaborar... tem o problema, discute no grupo, busca-se soluções, pesquisa e depois propõe. E executa. Basicamente é isso, né? Isso é bem interessante pra gente. [...] – **Entrevistado 6**

[...] a gente **aprende a ouvir os colegas**, a gente aprende a **participar de maneira consistente**, a gente aprende muitas vezes a **desfazer o que a gente achava e construir fatos novos**, a gente aprende a **trabalhar em equipe**. Então é algo interessante. E... a gente aprende gestão também. Se você for pegar até os papéis da divisão ali, você tem o que fica responsável, o coordenador, tem o secretário, tem todo mundo participando ali, você vê que aquilo ali é um sistema de gestão em que cada um vivencia esses papéis. Então no início era mais difícil. Você vê que à medida que vai prosseguindo os grupos trabalham com mais fluidez [...] – **Entrevistado 6**

[...] quando você vê que as pessoas trabalhando em equipe... é outra coisa também que preenche muito. Porque você tem pessoas no ABP com **diferentes visões trabalhando**. Se a gente trabalha isso no processo de investigação como um todo, que a perícia é uma parte, também é muito interessante. Porque eu tô trabalhando dentro do que eu vejo nos vestígios. Dependendo de algo da investigação que está sendo feita, se existe uma interface, essas informações podem complementar a perícia, contribuir inserindo hipóteses ou excluindo hipóteses. **O trabalho de equipe é algo que, para o trabalho da polícia, é algo que encaixa perfeitamente.** [...] – **Entrevistado 6**

As referências às características da aprendizagem colaborativa nas falas dos entrevistados confirmam os benefícios, apontados pela Matriz da Senasp, da adoção da ABP nas ações formativas voltadas para profissionais da área de segurança pública.

Da análise do conteúdo das falas dos entrevistados a respeito da aprendizagem colaborativa desenvolvida por meio das discussões nas DTs, pode-se extrair o seguinte:

- ✓ Promove a partilha de vivências e, conseqüentemente, o intercâmbio do conhecimento tácito adquirido no exercício da atividade policial;
- ✓ Possibilita a compreensão de diferentes realidades profissionais;
- ✓ Possibilita a exploração de diferentes pontos de vista sobre a mesma situação;
- ✓ Promove a construção coletiva do conhecimento e a aquisição maior de informações que no estudo individual;
- ✓ Estimula o trabalho em equipe;
- ✓ Desenvolve meta-competências de comunicação interpessoal;
- ✓ Desenvolve a escuta ativa, o saber ouvir.

Repise-se que a doutrina especializada aduz que a ABP “é uma forma de aprendizagem colaborativa, na qual uma construção ativa de conhecimento, mais do que simplesmente um processamento, é o foco das atividades” (SCHMIDT, 2001, p. 87). A **Entrevistada 3** também percebeu essa dupla vantagem na utilização da ABP. Para ela, além de promover a autonomia intelectual, a metodologia estimula a construção e reconstrução do conhecimento coletivo:

[...] Na metodologia ativa, você tem essa autonomia, mas você faz uma construção coletiva do seu conhecimento, porque você pode compartilhar aquilo que você pesquisou com os outros colegas que também pesquisaram e disso você tirar uma construção nova que pode reforçar o que você conheceu ou até modificar uma impressão que você teve na busca do seu conhecimento. [...]

O **Entrevistado 6** também sublinhou que o trabalho em equipe promove essa construção e reconstrução do conhecimento e acrescentou que as DTs proporcionam aos policiais a chance de exercitar habilidades de escuta ativa, criticidade e gestão:

[...] **a gente aprende a ouvir os colegas**, a gente aprende a participar de maneira consistente, a gente aprende, muitas vezes, **a desfazer o que a gente achava e**

construir fatos novos, a gente aprende a trabalhar em equipe. Então é algo interessante. E... a gente aprende gestão também. Se você for pegar até os papéis da divisão ali, você tem o que fica responsável, o coordenador, tem o secretário, tem todo mundo participando ali, você vê que **aquilo ali é um sistema de gestão** em que cada um vivencia esses papéis. [...]

Para o **Entrevistado 1**, a aprendizagem colaborativa promovida pela ABP acarreta uma maior aquisição de conhecimentos por parte dos cursistas. Ele observou que, durante as discussões nos pequenos grupos, a análise das diferentes percepções dos integrantes sobre o mesmo problema permitia a construção de um quadro argumentativo muito mais rico que aquele que se poderia desenvolver por meio do estudo individual:

[...] Eu acho que ela acaba levando a uma maior concentração de conhecimento, pela própria, vamos chamar assim, de partilha das experiências e dos conhecimentos múltiplos de cada um. Né?! Até mesmo nas leituras, alguns leram mais de um texto, alguns prestaram mais atenção num detalhe e o outro prestou mais atenção num detalhe do outro. Né?! Vamos pensar assim: mesmo num estudo normal, a gente sabe que normalmente um aprendizado individual, por melhor que seja, ele seria mais... é... teria maior número de lacunas do que um grupo de estudo, e o aprendizado baseado em problemas, ele leva, por assim dizer, à dinâmica de estudo em grupo.[...]

O **Entrevistado 4** também salientou esse aspecto e exemplificou que, quando iniciou os estudos no curso de pós-graduação, não sabia que seria adotada a metodologia ABP. Para ele a surpresa foi boa, pois, como estava longe das salas de aula há algum tempo, a partilha com os colegas lhe ajudou a adaptar-se mais rapidamente ao retorno aos estudos:

[...] Uma surpresa boa! Porque me ajudou bastante, o fato de estar muito tempo fora do meio acadêmico... né?! [...] E no ABP, queira ou não, você aproveita as oportunidades dos outros, e o conhecimento dos outros, vai juntando com o seu, e a coisa vai crescendo, vai andando mais rápido. Eu achei muito interessante. [...]

O **Entrevistado 4** acrescentou, ainda, que percebeu que a soma dos esforços dos colegas em realizarem as pesquisas propostas pelo grupo tornava despicienda a necessidade de ele exaurir as fontes de pesquisa quando dos seus estudos individuais. O entrevistado explicou que:

[...] lá era muito um falando ou ouvindo o que o outro estava falando... um pesquisava uma parte, o outro pesquisava outra parte... Então, de repente, você não precisava tá sabendo tudo. Se você soubesse alguma coisa, juntando com alguma coisa do outro... Eu acho que, pra mim, no caso, foi nesse sentido. Eu... eu... gostei bastante. [...]

Como dito, a equipe pedagógica da ESPC, com o intuito de desenvolver a 1ª Especialização em Segurança Pública conforme as orientações da Matriz da Senasp e os preceitos da metodologia ABP, para o momento de realização das DTs, dividiu o corpo discente em quatro grupos de oito a dez componentes. Cada grupo contava com um tutor e um cotutor, integrantes do corpo docente, que supervisionavam o andamento dos trabalhos. Com o objetivo de tornar os debates mais ricos, a diversidade dos cargos entre os componentes dos grupos foi um critério observado pela coordenação.

Essa estratégia pedagógica surtiu efeito, principalmente, tendo em vista que o corpo discente era composto por servidores, em sua maioria, com mais de dez anos no exercício da função pública e alguns com mais de 20 anos de experiência na atividade policial.

Na fala de alguns entrevistados, mesmo daqueles com mais experiência no grupo, é revelada verdadeira admiração por colegas considerados “*experts*” nas suas respectivas áreas de atuação.

[...] Essa troca de... de... de... experiências, assim, é que é... é o bacana. Então eu acho que é o que faz... é o que, pra mim, eu acho que seria cerne, mesmo, da... do ABP, né?! Porque **eu tive oportunidade de tá com o pessoal, ali, voltado pra área de homicídio**, que eu só via no local, quando eu ia fazer uma perícia pra tentar coletar vestígios de fragmentos de impressão pra gente poder chegar num possível autor, e por trás daquela cena de crime, há muita coisa, obviamente... e eu tive a oportunidade de ter participado de grupos de **colegas que são experts nessa parte de investigação de homicídios, colega que são experts na parte de investigação de drogas, né?! na parte dos entorpecentes... então, era uma coisa que, por mais que eu tivesse os meus 22, 23, anos de polícia, eu não tava com essa informação. Então, eu acho que é interessante, e eu acho que, também, eu, como papiloscopista, pude passar muita coisa para que... né?! esses colegas, profissionais lá da linha de frente, lá nas investigações, pudessem... é... ter de informação que eu achei interessante...[...] - Entrevistado 5**

O **Entrevistado 4**, por exemplo, reconheceu que parte do sucesso dele no curso foi graças à troca de conhecimentos com colegas de diferentes áreas:

[...] Eu tive a sorte da minha turma, por exemplo, ter uma **pessoa totalmente voltada para a questão de homicídio. Pô! Deu um show, pra gente, de homicídio**. Teve uma delegada amiga nossa, da inteligência, posso falar, que também **deu um show, em termos de inteligência policial, nas partes que cabiam a ela falar, entendeu?** Eu até falei com essa pessoa, falei: **“Poxa! Muito da.. da... do meu sucesso aqui nesse curso teve participação sua!”**. Né?! Essa pessoa me agradeceu e falou: “O sucesso é seu!”. Eu falei: “Não! É meu, mas **eu reconheço que se não fosse o conhecimento que os outros passaram**, eu não... num... muito embora, infelizmente, isso caiu e a gente ss.... não atuando na área, vai cair no esquecimento, por isso é

importante, de ter sempre cursos, né?! Pra gente tá atualizando, quem quiser se atualizar. Mas eu acho que vale a pena essa metodologia de ABP. Gostei muito. [...]

Neste ponto, a análise do conteúdo das falas dos entrevistados demonstra que a partilha de vivências profissionais é importante vetor de conhecimento e integração. Os entrevistados, ao se referirem às DTs na quais participaram em grupos com colegas especialistas em determinada área de atuação, utilizam as expressões “eu tive a oportunidade de ter participado” e “eu tive a sorte da minha turma ter uma pessoa”. Quando os entrevistados se referem aos colegas em questão, utilizam os termos “colegas que são *experts*”, “profissionais da linha de frente”, “pessoa totalmente voltada” e “deu um show”. Essa reverência e admiração demonstra um reconhecimento, por parte dos policiais, do enorme valor que possuem os conhecimentos tácitos adquiridos por colegas mais experientes.

É possível aprofundar-se na análise com uma breve contextualização. A trajetória profissional dos policiais civis pode possuir diversos matizes – na legislação atual não são regulamentados critérios de lotação. Assim, no transcurso da carreira, o servidor pode exercer variadas funções, como: administrativas, atendimento ao público, de gestão, operacionais; ser lotado em diversos departamentos ou divisões; atuar em regime de plantão ou no expediente comercial. Contudo, apesar desse espectro variado de atividades, o fato de a polícia civil atuar diretamente sobre o fenômeno social da criminalidade, faz com que os servidores, com maior ou menor frequência, se submetam a situações de perigo e estresse. Essa peculiaridade funcional tem consequências relevantes para a compreensão do real sentido de “admiração” que os policiais podem sentir uns pelos outros.

Desta feita, do mesmo modo que a imagem mental formada no subconsciente de um pai, ao ver o filho alheio, traz em si uma carga emocional própria, que vai além da criança observada, e consubstancia-se em vivências e experiências carregadas de significado, inimaginável para aquele que ainda não passou pela paternidade; de maneira equivalente é a visão que um policial tem de um colega mais experiente, vai além da imagem de um homem comum e carrega em si uma amálgama de lembranças de experiências próprias, que só é possível de identificação para aqueles que atuaram na mesma função.

O **Entrevistado 1** lembrou que a investigação policial é, via de regra, sigilosa. Talvez por isso muitos colegas se habituaram a evitar o compartilhamento, ainda que com os próprios pares, não só de informações sensíveis, mas também de técnicas e

experiências relacionadas à investigação policial. Para o entrevistado, o compartilhamento das vivências com colegas de diversos cargos, proporcionado pela utilização da ABP, possibilitou uma maior compreensão da visão de mundo do sujeito, de suas atitudes e da sua forma de agir:

[...] nos grupos de discussão que eu participei, além de ter membros, assim, **tinha peritos, tinha delegados, tinha escrivães**, então teve toda uma parte... assim, **cada um contribuindo um pouquinho** com, às vezes, com **perspectivas diferentes de um mesmo problema**, né?! [...] a polícia, por sua própria característica, acaba compartimentalizando, na minha perspectiva, de forma excessiva, o conhecimento. Entendeu? E, ali, permitiu, de certa forma, uma “descompactação” [*descompartimentalização*], uma melhor **compreensão**, às vezes, **do que é o serviço do outro**, ou do... **do porquê de algumas atitudes**, ou não, entendeu?! [...] Então, além de ter toda uma vivência e uma compreensão procedimental, né?! Também tinha uma melhor compreensão, de certa forma, do viés, da perspectiva, né?!... **o porquê que “eu” entendo daquela forma**.

Como já mencionado, dentre os entrevistados, apenas dois já tinham tido contato com ações formativas desenvolvidas com a utilização da ABP antes da participação na especialização da ESPC. O **Entrevistado 2** relatou que seu contato inicial com a metodologia nova representou um desafio, contudo, salientou que sua adaptação foi facilitada pela presença, no grupo do qual fez parte, de colegas veteranos em cursos com ABP.

[...] eu tive sorte de ter colegas da... do meu grupo tutorial... é... pessoas que já tiveram contato com a metodologia, que são já pessoas é... da área, né?! Então... pra mim foi mais fácil por conta disso. Mas o primeiro contato foi negativo. Eu falei: “Porra, eu tô lascado, né?!” Porque... eu não entendo nada dessa parte... é... de... de... didática. Eu não queria entrar nessa seara. Mas depois que eu entrei, eu... como diz o... pra fazer aqui uma analogia, como eu disse na minha apresentação, fui picado pela mosca azul. Aí eu fiquei fã. [...]

O **Entrevistado 5** também observou que, após uma adaptação inicial com a metodologia ABP, os grupos passam a trabalhar com mais eficiência: “Então no início era mais difícil. Você vê que à medida que vai prosseguindo os grupos trabalham com mais fluidez”.

Esses apontamentos levam a crer que é patente a necessidade de ser levado em conta um período necessário à adaptação dos discentes em qualquer projeto pedagógico que se proponha a utilizar a metodologia ABP.

Como já apontado pela doutrina especializada e pela Matriz da Senasp, a ABP é uma metodologia que promove, além da aquisição dos conteúdos propostos nas

ações formativas, o desenvolvimento de meta-competências como: o analisar, o refletir, o justificar e a comunicação interpessoal.

Para Souza e Dourado (2015, p. 185),

não obstante, outras dimensões da aprendizagem também são mobilizadas com a ABP, tais como: a motivação, que é estimulada pela curiosidade sobre os temas de cada área de estudo e as habilidades de comunicação individual e grupal, fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem pelo grupo.

Assim, interessante observar que mais de um entrevistado ressaltou que, por meio da interação com os colegas nas DTs, conseguiu desenvolver melhor suas habilidades de comunicação interpessoal.

[...] agora que tô me lembrando da... da questão de se expressar! Eu tinha dificuldade em falar, eu ainda sou muito acanhado, fico um tanto quanto “resiliente” [*reticente/receoso*] pra poder demonstrar a minha opinião porque eu acho que tá errada... Enquanto que, na ABP, não tem isso, você tem que falar pra que as pessoas possam compartilhar aquilo que você tá... independente de você tá errado ou não, mas... no fundo, no fundo... todos ali conseguem... ter, assim, um pouco dessa... captar essa informação do que você tá dizendo, independente de opiniões, enfim... e havia muitas contradições no momento, mas que no final de tudo, eu acho que valeu pra todos, ali! Eu... **com essa possibilidade de você discutir em grupo, ali, eu dei uma desenvolvida com relação a parte de... de.... inibição, de timidez e tudo mais.** – Entrevistado 5.

[...] Obviamente que tem pessoas que participam mais e pessoas que ouvem mais... participam mais falando e outras que participam mais ouvindo. Eu... por ser assim, um... um tanto quanto... **não vou usar o termo “tímido”, porque aí fica muito fácil, né?! “Ah! Eu sou tímido...” e resolve tudo. Não, não é isso!... Mas porq... eu sou mais de escutar do que de falar** já na minha... eu acho até que... por conta da minha atividade: a gente tem que mais ouvir do que falar. Então, eu fui... eu falei menos do que escutei, mas acredito que o pouco que falei, eu ajudei. E muito do que eu ouvi, **me ajudou bastante.** – Entrevistado 4.

Quadro 23 - Respostas dos entrevistados sobre Senso Crítico na 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC

Tema	Respostas/Indicadores
Criticidade	<p>[...] isso daí é basicamente: “Não! Vamos deixar de conversa de botequim e vamos... [<i>risos</i>] vamos...”, como falava até lá, né?!, “vamos cientificizar, vamos adotar a metodologia aqui e vamos ver: ‘Tudo isso que você tá falando é verdade, ou não? Ou, pelo menos, é percebido como verdade, ou não, pelas pessoas?’”, né?! [...] – Entrevistado 1</p> <p>[...] Então, a metodologia ativa faz com que você retome aquele olhar crítico, que você não acredite em tudo que você está lendo numa pesquisa do Google... Não é que a gente tem que abandonar a pesquisa do Google, não, ela é muito útil... mas você precisa ter um olhar crítico para saber se o que está ali, naquela fonte, que o Google só buscou, se aquela fonte, ela é uma fonte fidedigna... se é uma fonte que tem credibilidade... se você tem que colocar aquilo num trabalho científico, ou não... Então, a metodologia te dá essa visão, esse olhar mais crítico. [...] – Entrevistada 3</p>

[...] eles foram muito felizes na escolha da... da... problematização das situações para que trouxessem, realmente, a realidade que a gente vivencia, e isso fosse debatido de forma acadêmica, e não como uma discussão de corredor, de “eu acho, eu acho”, né? Então, não era para colocar, ali, opiniões. Não que você estivesse tolhido de fazer isso, mas o que os tutores orientavam é que “essa sua opinião está baseada em quê?”. E aí a gente sai do “achismo” para que você busque uma fundamentação teórica para aquela opinião que você está emitindo. Então, isso foi uma condição muito boa, no sentido de despertar, nos alunos, a necessidade de compreender o problema antes de emitir uma opinião a respeito dele. [...]

– **Entrevistada 3**

[...] A gente não aceita tudo de forma passiva. A gente questiona, a gente discute. É... isso no final a gente busca fundamentação ou cria até, em grupo, uma fundamentação para aquilo. Ou embasa melhor ou expressa melhor o que a gente... o problema que a gente está estudando, né, vivenciando a situação. [...] – **Entrevistado 6**

[...] Você vê que à medida que vai prosseguindo os grupos trabalham com mais fluidez. O pessoal aprende a ser mais crítico, aprende a ouvir, aprende a expressar melhor as ideias, isso é importante, é convencimento. O trabalho que a gente faz é de convencimento. A gente busca sustentação, e a gente tá defendendo uma tese. Podem existir, falando em inquérito ou local de perícia, outras interpretações? Pode. Mas quando a gente avalia de forma mais crítica, o percentual de acerto ou de sucesso nosso amplia. [...] – **Entrevistado 6**

[...] A gente identificar os conhecimentos que são necessários para a perícia, identificar lacunas que a gente tem dificuldades... ver o que eu preciso para fazer isso... o que eu preciso para ir além... qual o conhecimento que está faltando para eu concluir isso. Isso é rotina na perícia e é rotina da ABP. Se você for seguir aqueles passos, eles servem como roteiro de perícia. Você chega ao local... ah, tem um homicídio... você começa a olhar os vestígios e começa a amarrar uma coisa a outra, outras não ficam fechadas direito. E vão ter sempre coisas que a gente não sabe totalmente. [...] – **Entrevistado 6**

Fonte: Elaborado pelo autor.

As referências às ações pedagógicas nas quais houve o desenvolvimento do senso crítico dos cursistas indica que a ABP promove a aquisição de visão crítica sobre temas relacionados ao contexto profissional.

Da análise do conteúdo das falas dos entrevistados a respeito do desenvolvimento da criticidade, pode-se extrair o seguinte:

- ✓ Desestimula juízos preconcebidos;
- ✓ Promove a produção do saber científico;
- ✓ Estimula a argumentação fundamentada;
- ✓ Estimula a busca pelo conhecimento científico;
- ✓ Promove necessidade de reflexão antes, durante e após a ação.

Como dito, doutrina especializada aponta que o protocolo-ABP foi desenvolvido em analogia ao próprio método científico, segundo por meio da observação do mundo criam-se hipóteses de explicação para fenômenos desconhecidos e, após a realização da pesquisa, comprova-se a exatidão, ou não, da hipótese anteriormente formulada.

O estímulo ao desenvolvimento do senso crítico do cursista fica muito claro na metodologia ABP quando se observam as duas etapas da dinâmica tutorial (DT) realizada com os pequenos grupos. Se na primeira etapa a argumentação do grupo está pautada nos conhecimentos prévios dos seus integrantes, no segundo encontro não há espaço para opiniões que estejam desvincilhadas dos referenciais teóricos estudados durante o HPE. Consequência dessa regra protocolar é que os cursistas conseguem delinear claramente a fronteira que separa o conhecimento informal do conhecimento formal.

Para Libâneo (2010), a educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com o seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.

Os cursistas percebem que os argumentos baseados nas vivências de cada um podem ou não estar de acordo com os estudos científicos realizados sobre o tema, por isso utilizam a pesquisa para avaliar as hipóteses previamente aventadas.

Esse caminho em busca da construção do conhecimento, orientado pela metodologia ABP, ao mesmo tempo que estimula a valorização do saber científico e o hábito à pesquisa, promove a necessária reflexão sobre os conceitos prévios que o policial traz consigo em decorrência da sua vivência anterior.

Não é outra a orientação da Matriz da Senasp, ao expor que

A metodologia de ensino exposta neste documento está baseada nos pontos destacados por Perrenoud (1999), exigindo, assim, [...]: A desconstrução/reconstrução do conhecimento deve se dar pelo desenvolvimento da capacidade para análise, síntese, crítica e criação, a partir da exploração de diferentes situações vivenciadas na realidade e da reflexão sobre a ação (BRASIL, 2014, p. 60).

A importância dada pelos discentes à fundamentação das opiniões partilhadas durante a dinâmica tutorial pode ser observada nos excertos a seguir e revela o potencial da ABP para o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão enfatizado pelo texto da Matriz.

[...] isso daí é basicamente: “Não! Vamos deixar de conversa de botequim e vamos... [risos] vamos...”, como falava até lá, né?!, “vamos ‘cientificizar’, vamos adotar a metodologia aqui e vamos ver: ‘Tudo isso que você tá falando é verdade, ou não? Ou, pelo menos, é percebido como verdade, ou não, pelas pessoas?’”, né?! [...] –
Entrevistado 1

[...] eles foram muito felizes na escolha da... da... problematização das situações para que trouxessem, realmente, a realidade que a gente vivencia, e isso fosse debatido de forma acadêmica, e não como uma discussão de corredor, de “eu acho, eu acho”, né? Então, não era para colocar, ali, opiniões. Não que você estivesse tolhido de fazer isso, mas o que os tutores orientavam é que “essa sua opinião está baseada em quê?”. E aí a gente sai do “achismo” para que você busque uma fundamentação teórica para aquela opinião que você está emitindo. – **Entrevistada 3**

[...] A gente não aceita tudo de forma passiva. A gente questiona, a gente discute. É... isso no final a gente busca fundamentação ou cria até, em grupo, uma fundamentação para aquilo. Ou embasa melhor ou expressa melhor o que a gente... o problema que a gente está estudando, né, vivenciando a situação. [...] – **Entrevistado 6**

Quadro 24 - Respostas dos entrevistados sobre Busca Pelo Conhecimento (aprender a aprender) na 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública da ESPC

Tema	Respostas/Indicadores
Busca por Conhecimento (aprender a aprender)	<p>[...] vamos dizer: tem a discussão, tem a necessidade da vivência anterior e ao mesmo tempo, a forma, é uma forma que... que leva a instigar, leva o próprio aprendiz a, vamos dizer assim, a buscar o conhecimento, né?! Que normalmente, numa aula expositiva, às vezes, não consegue-se acender essa faísca, vamos dizer assim, e levar a pessoa que tá lá, assistindo aquela palestra, aquela aula, a ir buscar algo mais, né?! E, normalmente, o ABP, pela própria dinâmica, nem que seja a dinâmica lá dos sete passos, a discussão e tal, nem que seja, por conta de: “Ah, não! Semana que vem eu tenho que ter alguma coisa que falar, ou na próxima aula. Assim, eu não posso partir do zero”. Né?! Acaba que leva a pessoa... no meu caso, com o meu temperamento, a buscar, né?! E eu posso falar, tranquilamente, que meu temperamento é mais acomodado. [...] – Entrevistado 1</p> <p>[...] Eu mesmo sou um exemplo disso, porque eu como Agente Policial de Custódia, eu nunca tive contato com ferramentas de investigação que um Agente de Polícia tem corriqueiramente. Então, quando eu estudei a fundo o Guardiã, I2, e tal..., que foi, exatamente, no módulo 4, eu vi o quanto que a ABP poderia... é... me colocou nesse mundo, me inseriu nesse mundo, né?! Como eu tive que fazer um trabalho pessoal de estudar essas ferramentas de investigação, então eu... eu... eu, por ser uma prova de que a ABP funciona, inclusive, o módulo, o próprio módulo 1, eu não conhecia nada, eu era quase uma tábua rasa, praticamente uma tábua rasa dentro do módulo 1 e dentro do módulo 4... [...] mas, principalmente, o módulo 1 e o módulo 4, eu percebi como é que foi fácil lidar com essas matérias que eu não tinha o menor conhecimento. A ABP me inseriu, efetivamente, no conteúdo, [...]. Então, pra mim, eu já fiquei satisfeito por isso. Eu aprendi! Eu posso hoje falar de I2, eu posso falar de Guardiã, eu posso falar dessas ferramentas... posso falar de investigação hoje. Não num viés prático, mas... teoricamente, de igu... de... de igual pra igual com um agente de polícia, por conta da ABP.[...] – Entrevistado 2</p> <p>[...] eu achei muito interessante a possibilidade de aprofundar os conhecimentos em segurança pública, utilizando essa metodologia que dá autonomia pro aluno para que ele mergulhe no conhecimento conforme a sua necessidade, a sua ansiedade, a sua vontade de buscar o conhecimento. [...] – Entrevistada 3</p> <p>[...] a ânsia por você conhecer coisas, né?... é muito grande, então você quer pesquisar tudo, quando, na verdade, você não precisa aprofundar tanto de todos os pontos, e aí você vai aprender também a gerenciar o quanto profundamente você vai estudar determinado tópico. Se é um tópico que ele está relacionado com coisas que ainda estão por vir, e é um crescimento, ou se é um tópico paralelo, só explicativo, ou só ilustrativo do assunto que você está estudando. Então, essa maturidade ela também é construída ao longo da utilização da metodologia. [...] – Entrevistada 3</p>

[...] A questão de ter que se preparar antes pra poder... pra poder demonstrar o conhecimento na hora do conjunto, né?! Não tinha como você ficar de fora! Né?! Você simplesmente ser um ouvinte... você tinha que ser um participante na... na... na questão da aula. [...] – **Entrevistado 4**

[...] A metodologia te propicia a você embrenhar naquilo que você tá vendo naquele momento.... e muito de você, muito o que você viveu, muito do que você vive... e, que eu achei interessantíssimo, a questão da pesquisa, que ela é tão natural. Você estuda, pesquisa, vai e volta. Coisa que... na minha época de estudo era aquela coisa mais imposta, mais... é... taxativa! Muitas vezes “decoração”, decoreba, né?! que a gente chamava, mas... essa não! Essa te... Se eu tivesse, realmente, menos determinação, eu tinha deixado o curso. [...] – **Entrevistado 5**

[...] Eu tive que ter essa... essa rotina: definir horário para poder ir atrás das pesquisas, fazer os exercícios que tinham que ser feitos, e pra isso, pra fazer, eu teria que pesquisar, e... eu, particularmente, nunca usei, na minha época de estudo, nunca fui de usar a internet, né?! e eu tive que fazer essas pesquisas em arquivos digitais, em... e, realmente, é... é violento. Eu tive essa dificuldade, mas, felizmente, tá faltando pouco pra eu terminar. – **Entrevistado 5**

[...] E ele, o curso, a metodologia faz você pesquisar, faz você ler, faz você buscar artigo, pesquisas, enfim, várias... vários... é... recursos pra você poder tá participando das aulas presenciais, que é fundamental. Se você não estuda, você se perde todinho durante a aula presencial, na discussão de caso. É muito bacana! Faria novamente! – **Entrevistado 5**

[...] O que eu te falo: a ABP, eu vejo nela uma forma muito interessante de a gente trabalhar porque, de fato, apesar de a gente ter rotinas, os nossos casos sempre têm aspectos diferentes. Porque a investigação, qualquer local de perícia, e... a forma como a ABP trabalha, ela vai construindo conhecimentos que nem sempre a gente tem. Pegando a perícia, que é a minha área, a gente chega a um local... ele é parecido com outros locais, mas tem peculiaridades que a gente vai ter que pesquisar: um equipamento que não conhece, uma falha que aconteceu conexões, é... e isso... essa forma de trabalhar na ABP que a gente busca a aprendizagem, eu acho que é muito interessante. [...] – **Entrevistado 6**

[...] O ABP trabalha com problemas, mas basicamente ele prepara as pessoas para trabalhar com situações que não necessariamente são padrões. Com situações que vão ter outras interferências, outras nuances, e aí a pessoa se torna capaz de adaptar o que ela vai aprendendo conforme o caso real. Ou ela precisa identificar o que ela precisa aprender para resolver aquele problema, que é o mais importante. [...] ele prepara as pessoas para enfrentar problemas. E aprender com aquilo e buscar soluções. Então é uma coisa bem mais ativa, proativa. [...] – **Entrevistado 6**

[...] eu tenho 26 anos, quase, de perito criminal. Então mesmo hoje dependendo do local a que a gente chega, tendo conhecimento, a gente sempre se depara com algo que não estava definido ainda. Com coisas diferentes. Com vestígios diferentes, com situações diferentes. Então se a gente não analisa aquilo de forma crítica, buscando coletar e ouvir o maior número de informações, a gente corre o risco de não fazer uma boa perícia. [...] Então o interessante é que “ele” [a ABP] é bom para a formação do perito, porque treina ele nessa visão, nessa forma de trabalhar, que eu acho que é exatamente... há um casamento perfeito com a função nossa. Que não é rotineira. Ela tem uma rotina em que as variáveis são muito imprevisíveis. [...] – **Entrevistado 6**

[...] A formação tem que ser diferente porque tudo muda muito rápido. Se a gente não trabalha uma formação que a gente não vai identificando o que a gente deixou de aprender, identificando as lacunas, a gente fica ultrapassado muito rápido. O ABP ensina a ser dinâmico, a se adaptar rápido em situações que a gente desconhece. É buscar conhecimento. Se a gente for manter o tradicional de ter um ensino básico, acho que a gente não se ajusta, a gente vai ficar muito atrás. [...] – **Entrevistado 6**

As referências às ações pedagógicas nas quais houve o estímulo à busca pelo conhecimento, por parte dos cursistas, refletem a capacidade da ABP em desenvolver o protagonismo discente na construção do saber.

Da análise do conteúdo das falas dos entrevistados a respeito do estímulo à busca pelo conhecimento, pode-se extrair o seguinte:

- ✓ Estimula a autonomia intelectual;
- ✓ Desenvolve a capacidade de adaptação do profissional em saber lidar com situações não habituais;
- ✓ Promove o protagonismo do discente na construção do conhecimento;
- ✓ Desenvolve a capacidade do discente em gerenciar o próprio aprendizado;
- ✓ Promove o senso de responsabilidade sobre a participação em propostas pedagógicas;
- ✓ Estimula a interação com novas tecnologias;
- ✓ Estimula o hábito da pesquisa;
- ✓ Facilita a aprendizagem de conteúdos com os quais os cursistas não estão acostumados.

Metodologias ativas de ensino e aprendizagem como a ABP promovem o protagonismo do discente na construção do conhecimento. Interessante observar, na fala dos entrevistados, que a forma como são desenvolvidas as DTs cria no aluno um senso de responsabilidade perante o grupo ao qual pertence.

Como visto, no protocolo ABP as DTs se desenvolvem em dois momentos distintos: no primeiro a argumentação dos componentes do grupo está pautada nos conhecimentos prévios de cada um – na prática, todos participam e compartilham vivências pessoais e profissionais; no segundo momento da DT a argumentação dos cursistas deve ser fundamentada em referenciais teóricos encontrados na pesquisa realizada individualmente durante o HPE. Ocorre que, neste segundo momento, em tese, só estariam habilitados a participar da discussão aqueles que, efetivamente, realizaram as pesquisas e têm com o que contribuir para o desenvolvimento do debate.

Neste contexto, mais de um entrevistado relatou que, após o debate inicial, de “abertura” da SP, sentia a necessidade de realizar as pesquisas propostas pelo grupo para ser capaz de contribuir com a equipe quando do segundo momento da DT:

[...] “Ah, não! Semana que vem eu tenho que ter alguma coisa que falar, ou na próxima aula. Assim, eu não posso partir do zero”. Né?! Acaba que leva a pessoa... no meu caso, com o meu temperamento, a buscar, né?!” – **Entrevistado 1**.

[...] A questão de ter que se preparar antes pra poder... pra poder demonstrar o conhecimento na hora do conjunto, né?! Não tinha como você ficar de fora! Né?! Você simplesmente ser um ouvinte... você tinha que ser um participante na... na... na questão da aula. [...] – **Entrevistado 4**.

[...] E ele, o curso, a metodologia faz você pesquisar, faz você ler, faz você buscar artigo, pesquisas, enfim, várias... vários... é... recursos pra você poder tá participando das aulas presenciais, que é fundamental. Se você não estuda, você se perde todinho durante a aula presencial, na discussão de caso. – **Entrevistado 5**.

Esse estímulo à busca pelo conhecimento desenvolve no estudante o hábito pela pesquisa e a transforma em atividade cotidiana, tratada com naturalidade. O desenvolvimento dessa competência habilita o policial a saber onde buscar o conhecimento necessário para a solução de situações enfrentadas na atividade profissional. A Matriz da Senasp classifica esse tipo de competência como “cognitiva”:

Cognitivas, aprender a pensar: competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da pesquisa e da organização do conhecimento e que habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, a posicionar-se, a comunicar-se e a estar consciente de suas ações (BRASIL, 2014, p. 53).

O **Entrevistado 5** relatou que estava há quase 25 anos sem se dedicar com afinco aos estudos – para ele o retorno a sala de aula foi um desafio a ser enfrentado. Na fala do entrevistado é possível perceber um paralelo entre a atividade de pesquisa que ele desenvolvia quando participava de aulas ministradas por meio do método tradicional e a forma como enxerga a busca pelo conhecimento na ABP. Para descrever suas experiências com a metodologia tradicional o entrevistado utilizou as palavras com teor negativo e que indicam sensações de desconforto e sofrimento como: “imposta”, “taxativa” e “decoreba”; ao referir-se à atividade de pesquisa que realizou durante a pós-graduação da ESPC utilizou a expressão “tão natural”.

eu achei interessantíssimo, a questão da pesquisa, que ela é tão natural. Você estuda, pesquisa, vai e volta. Coisa que... na minha época de estudo era aquela coisa mais imposta, mais... é... taxativa! Muitas vezes “decoração”, decoreba, né?! [...]

Assim, é comezinho observar que, diferentemente da metodologia tradicional, na ABP a busca pelo conhecimento é motivada pelo interesse do próprio aprendiz. Essa perspectiva também foi contemplada pelas orientações metodológicas da Matriz da Senasp quando aduz que

A metodologia de ensino exposta neste documento está baseada nos pontos destacados por Perrenoud (1999), exigindo, assim, [...]: A mobilização para a aprendizagem deve ser guiada pelo interesse, pela busca de conhecimento e pela articulação com a realidade, tendo como referência necessidades e interesses institucionais e pessoais e a análise do conhecimento anterior para a reformulação de conceitos, ações e atitudes (BRASIL, 2014, p. 60).

A ideia de que o estímulo à pesquisa promovido pela metodologia ABP incentiva a interação do cursista com novas tecnologias pode ser encontrada quando o **Entrevistado 5** relata que, com a especialização, passou a utilizar a Internet com um novo propósito: realizar pesquisas em arquivos digitais. “[...] eu, particularmente, nunca usei, na minha época de estudo, nunca fui de usar a internet, né?! e eu tive que fazer essas pesquisas em arquivos digitais [...]”.

Outro ponto que merece reflexão diz respeito ao “saber pesquisar”. No mundo atual, são diversas as fontes de conhecimento. No que diz respeito à pós-graduação, a equipe pedagógica utilizou o AVA da ESPC para disponibilizar sugestões de materiais para consulta aos cursistas, relacionados ao tema proposto naquele momento do curso: artigos científicos, teses e dissertações, sítios eletrônicos na Internet etc. Apesar de a bibliografia recomendada representar apenas uma lista exemplificativa de fontes temáticas, alguns entrevistados relataram que, por vezes, enfrentaram dificuldades para conciliar trabalho, família e estudo e não encontravam tempo para explorar todos os referenciais indicados.

A **Entrevistada 3** comentou que, no decorrer da especialização, essa circunstância acabou favorecendo o desenvolvimento de uma “maturidade”, por parte dos cursistas, na atividade de pesquisa, o que exemplifica a importância das escolhas da equipe pedagógica na busca pela autonomia intelectual dos cursistas.

[...] a ânsia por você conhecer coisas, né?... é muito grande, então você quer pesquisar tudo, quando, na verdade, você não precisa aprofundar tanto de todos os pontos, e aí você vai aprender também a gerenciar o quanto profundamente você vai estudar determinado tópico. Se é um tópico que ele está relacionado com coisas que ainda estão por vir, e é um crescimento, ou se é um tópico paralelo, só explicativo, ou só ilustrativo do assunto que você está estudando. Então, essa maturidade ela também é construída ao longo da utilização da metodologia. [...] - **Entrevistada 3**.

O **Entrevistado 2** disse ser prova viva de que a metodologia ABP funciona pois por meio dela teve facilidade de compreender assuntos e apreender conteúdos sobre os quais não possuía grande intimidade. Interessante observar os termos encontrados na fala do entrevistado ao recordar sua experiência com o resultado dos seus

estudos: “me colocou nesse mundo”, “me inseriu nesse mundo”, “me inseriu, efetivamente, no conteúdo”, “foi fácil lidar com” e “Eu aprendi!”. Quando o entrevistado descreve seu estado de espírito ao se deparar pela primeira vez com o conteúdo desconhecido, utiliza expressões antagônicas como: “eu nunca tive contato”, “eu não conhecia nada”, “eu era quase uma tábula rasa” e “eu não tinha o menor conhecimento”.

[...] Eu mesmo sou um exemplo disso, porque eu como Agente Policial de Custódia, eu nunca tive contato com ferramentas de investigação que um Agente de Polícia tem corriqueiramente. [...] foi, exatamente, no módulo 4, eu vi o quanto que a ABP poderia... é... me colocou nesse mundo, me inseriu nesse mundo, né?! [...] eu não conhecia nada, eu era quase uma tábula rasa, praticamente uma tábula rasa dentro do módulo 1 e dentro do módulo 4... [...] mas, principalmente, o módulo 1 e o módulo 4, eu percebi como é que foi fácil lidar com essas matérias que eu não tinha o menor conhecimento. A ABP me inseriu, efetivamente, no conteúdo, [...]. Então, pra mim, eu já fiquei satisfeito por isso. Eu aprendi! Eu posso, hoje, falar [...] dessas ferramentas... posso falar de investigação hoje. Não num viés prático, mas... teoricamente, de igu... de... de igual pra igual com um agente de polícia, por conta da ABP. [...]

Ao se aprofundar a análise do conteúdo da fala do **Entrevistado 2**, observa-se que ele utiliza repetidas vezes o termo “mundo” para se referir ao “conteúdo” das disciplinas sobre os quais não tinha conhecimento. Essa associação dos signos “mundo” (inacessível) e “conteúdo” (desconhecido) revela a desproporção entre o aprendiz, sujeito, e o conhecimento, objeto. Inicialmente o discente se apequena diante de um mundo inacessível. O entrevistado se coloca na posição de objeto quando narra “eu era uma tabula rasa dentro do módulo 1” e o termo “dentro” reforça a ideia do “módulo 1” ser um lugar, um “mundo”. Na fala do entrevistado ele revela que “a ABP”: “me colocou nesse mundo”, “me inseriu no conteúdo”. Nesse trecho “a ABP” é o sujeito que realizou a ação de “inserir”, de “colocar”, o cursista é o objeto que foi “inserido”, “colocado” e “mundo” e “conteúdo” são locais passíveis de serem acessados pelo aprendiz após a intervenção da “ABP”. Encaminhando-se ao final do relato, o entrevistado conclui que “Eu posso, hoje, falar [...] dessas ferramentas [...] por conta da ABP”.

Por meio da análise do conteúdo das respostas do **Entrevistado 2** pode-se extrair a interpretação de que a metodologia ABP, por si só, foi a responsável por ele conseguir adquirir conhecimentos antes desconhecidos e inacessíveis. Esse relato demonstra a confiança que o policial possui na eficácia da metodologia ABP para a aquisição de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As especificidades da atividade policial exigem ações formativas capazes de preparar os profissionais da segurança pública para enfrentar situações complexas. Com o intuito de atender a essa demanda, e a exemplo do que já vem sendo realizado em outros países, a Senasp publicou em 2014 a última versão da Matriz Curricular Nacional, documento que prescreve orientações teórico-metodológicas a serem adotadas nas iniciativas pedagógicas das academias de polícia de todo o Brasil.

Revisão bibliográfica realizada nos capítulos iniciais, o presente trabalho foi capaz de identificar aspectos conceituais de convergência entre as orientações teórico-metodológicas e os princípios pedagógicos da Matriz Curricular Nacional e os fundamentos da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) encontrados na doutrina especializada e sistematizar esses aspectos conceituais em: aprendizagem colaborativa, valorização dos conhecimentos prévios, criticidade e busca pelo conhecimento (aprender a aprender).

A delimitação dessas categorias foi importante para dar continuidade à pesquisa e identificar a percepção dos cursistas da primeira pós-graduação *lato sensu* em segurança pública oferecida pela ESPC sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial, segundo objetivo específico proposto.

A análise do conteúdo das falas dos entrevistados sugere que todos avaliaram de forma positiva o desenvolvimento do curso por meio da metodologia ABP. Segundo eles, a ABP promove a aprendizagem colaborativa por meio da troca de experiências e valorização do conhecimento prévio dos discentes, desenvolve o senso crítico e estimula a busca pelo conhecimento inculcando no estudante o hábito da pesquisa.

A análise das entrevistas revelou que profissionais que já haviam tido contato com a ABP antes de se matricularem na pós-graduação da ESPC só o fizeram porque souberam que a metodologia seria utilizada na especialização. Esse fato demonstra que a utilização da ABP foi aprovada pelos policiais e é, por si só, um estímulo à busca por uma melhor capacitação. Por outro lado, os discentes que entraram em contato com a ABP pela primeira vez durante o curso objeto desse estudo relataram que a adaptação inicial à metodologia representou um desafio.

Na fala dos entrevistados foi possível encontrar enorme admiração aos colegas mais experientes com os quais o compartilhamento de vivências profissionais facilitou a aprendizagem colaborativa de temas abordados nos módulos do curso. Para os

cursistas que participaram da pesquisa, dinâmicas tutoriais desenvolvidas em grupos com profissionais representantes de cargos diversos possibilitavam discussões mais profícuas, tendo em vista a multiplicidade de aspectos levantados sobre o mesmo tema, o que cria nos integrantes uma visão crítica e a percepção de mais de uma realidade.

Outro ponto que merece destaque foi que metade dos entrevistados se descreveu como tímido ou introvertido e narrou que os debates em pequenos grupos favoreceram o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal.

Segundo os entrevistados, a metodologia ABP trata o estudo e a pesquisa como algo natural e a interação do grupo cria a necessidade de exercitar a busca pelo conhecimento, sob pena de não ser capaz de colaborar com a equipe.

Todos os entrevistados mencionaram que o fato de a instituição não computar o tempo em que estariam à disposição do curso como horas trabalhadas fazia com que eles tivessem uma dupla jornada, pela manhã na ESPC e à tarde nas unidades onde exerciam suas atividades profissionais. Para eles, essa situação representou um enorme desafio em conciliar o tempo que dedicavam ao estudo, ao trabalho e às suas atividades pessoais.

Sendo assim, constatou-se que não é por acaso que a Matriz da Senasp orienta a utilização da ABP para a consecução de ações formativas mais eficazes. A percepção dos discentes da primeira pós-graduação da ESPC revelou que essa metodologia aplicada à formação policial estimula a autonomia intelectual e é capaz de desenvolver competências que promovem a mobilização de saberes para agir em diferentes situações da prática profissional.

Ponto que merece aprofundamento em estudos futuros diz respeito às possibilidades e limitações da utilização da ABP nos cursos ministrados a distância. Isso porque, segundo o portal eletrônico da Rede EaD-Senasp, no Brasil, em 2005, foi criada a Rede EaD-Senasp (REDE EAD – SENASP [2016]), ambiente virtual da Secretaria Nacional de Segurança Pública desenvolvido para viabilizar aos profissionais de segurança pública de todo o País capacitação gratuita, qualificada, integrada e continuada, independentemente das limitações geográficas e temporais. Atualmente a Rede EaD-Senasp possui mais de 670 mil pessoas cadastradas. Em toda a sua existência, foram efetivadas mais de 3 milhões de matrículas nos 125 cursos já disponibilizados, sendo atualmente 73 cursos tutoriados acessíveis on-line. Os cursos são oferecidos em ciclos que acontecem três vezes ao ano.

Essa realidade também pode ser observada em países da União Europeia (EUROPEAN POLICE COLLEGE, 2012), nos Estados Unidos (INTERPOL, 2012) e no Canadá (CANADIAN POLICE KNOWLEDGE NETWORK, 2008). Em vários países, o *e-learning* tornou-se uma maneira comum de oferecer cursos de treinamento para policiais, além do treinamento padrão que continua a ocorrer na sala de aula e no ginásio. De fato, entre 2007 e 2009, os oficiais em todo o Canadá completaram com êxito mais de 8.100 cursos de *e-learning* sobre temas que vão desde manejo com explosivos até o gerenciamento de fadiga (CANADIAN POLICE KNOWLEDGE NETWORK, 2009). O treinamento de simulação baseado em computador também se tornou uma forma padrão de treinamento de oficiais para realizar efetivamente em diferentes situações, incluindo uso progressivo da força (BENNELL et al., 2007), exercícios sobre condução de veículos (ROSS, 2009) e incidentes complexos envolvendo várias forças de segurança (JUSTICE INSTITUTE OF BRITISH COLUMBIA - JIBC, 2010).

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA NACIONAL DE POLÍCIA. História. [2019]. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/anp/institucional/historia/>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ADAMS, L. Learning a new skill is easier said than done. *Gordon Training International*. Publicado em 21 de dezembro de 2009. Disponível em <http://www.gordontraining.com/fr ee-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/#>. Acesso em: 10 out. 2017.
- AMARO, R. *Docência Online na Educação Superior*. 2015. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009
- BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986.
- BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer, 1980.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BENNELL, C; JONES, N.J.; COREY, S. Does use-of-force simulation training in Canadian police agencies incorporate principles of effective training?, *Psychology, Public Policy and Law*, v. 13, n. 1, p. 35-58, 2007. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/232568382_Does_use-of-force_simulation_training_in_Canadian_police_agencies_incorporate_principles_of_effective_training>. Acesso em 25 ago. 2017.
- BLOOM, B. *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: David McKay, 1956.
- BRADFORD, D.; PYNES, J. Police academy training: Why hasn't it kept up with practice? *Police Quarterly*, v. 2, n. 3, p. 283–301, 1999. Disponível em <https://doi.org/10.1177/109861119900200302>. Acesso em: 10 out. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 7.652, de 22 de dezembro de 2011. Disciplina o instituto de progressão dos servidores integrantes da Carreira de Delegado de Polícia Civil do Distrito Federal e da Carreira Policial Civil do Distrito Federal, de que trata o Decreto-Lei nº 2.266, de 12 de março de 1985 e a Lei nº 9.264, de 7 de fevereiro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 23 dez. 2011. p. 2.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Suplemento. Brasília, DF, 27 fev. 1967. p. 4

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.378, de 28 de março de 1944. Transforma a Polícia Civil do Distrito Federal em Departamento Federal de Segurança Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 06 abr. 1944. p. 6126

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.353, de 13 de junho de 1946. Dispõe sobre as atribuições do Departamento Federal de Segurança Pública. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 15 jun. 1946. p. 8991

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.353, de 13 de junho de 1946. Dispõe sobre as atribuições do Departamento Federal de Segurança Pública. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 15 jun. 1946. p. 8991

BRASIL. Lei nº 4.483, de 16 de novembro de 1964. Reorganiza o Departamento Federal de Segurança Pública, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 20 nov. 1964. p. 10577

BRASIL. Lei nº 4.878, de 3 de dezembro de 1965. Regime Jurídico Peculiar dos Policiais Cíveis da União e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 06 dez. 1965. p. 12371

BRASIL. Lei nº 11.134, de 15 de julho de 2005. Institui a Vantagem Pecuniária Especial - VPE, devida aos militares da Polícia Militar do Distrito Federal e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal; altera a distribuição de Quadros, Postos e Graduações dessas Corporações; dispõe sobre a remuneração das Carreiras de Delegado de Polícia do Distrito Federal e de Polícia Civil do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 18 jul. 2005. p. 1

BRASIL. Lei nº 13.064, de 30 de dezembro de 2014. Altera a nomenclatura do cargo de Agente Penitenciário da Carreira de Polícia Civil do Distrito Federal, de que trata a Lei nº 9.264, de 7 de fevereiro de 1996, para Agente Policial de Custódia. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 31 dez. 2014. p. 2

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. *Projeto pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu em segurança pública, com ênfase em formação de tutores, preceptores e em pesquisa para o distrito federal e entorno*. Brasília: IFB, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. *Estudo Profissiográfico e Mapeamento de Competências: perfil dos cargos das instituições estaduais de segurança pública*. Brasília: SENASP, 2012.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Departamento de Pesquisa, Análise de Informação e Desenvolvimento de Pessoal em Segurança Pública. *Matriz Curricular Nacional: versão modificada e ampliada*. Brasília: SENASP, 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Departamento de Pesquisa, Análise de Informação e Desenvolvimento de Pessoal em Segurança Pública. *Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública*. Brasília: SENASP, 2014.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CANADIAN POLICE KNOWLEDGE NETWORK, *Police sector council funds national e-learning initiative*, 2008. Disponível em www.cpkn.ca/node/100. Acesso em 1º set. 2008.

CANADIAN POLICE KNOWLEDGE NETWORK. *PSC invests in three year national e-learning program*, 2009. Disponível em www.cpkn.ca/node/121>. Acesso em 16 out. 2009.

CARLINI, A. *Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada ao ensino de Direito: Projeto exploratório na área de relações de consumo*. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CRESWELL, J. W. *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEWEY, J. *Como Pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 30.490, de 22 de junho de 2009. Aprova o regimento interno da Polícia Civil do Distrito Federal e da outras providencias. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 120. Brasília, DF, 24 jun. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.141, de 31 de julho de 2013. Autoriza a criação da Fundação universidade Aberta do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 157. Brasília, DF, 01 ago. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Segurança Pública e da Paz Social. Polícia Civil do Distrito Federal. Academia de Polícia Civil do Distrito Federal. *Plano Anual de Formação Policial*. Brasília: PCDF, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Segurança Pública e da Paz Social. Polícia Civil do Distrito Federal. Escola Superior de Polícia Civil, Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal e Instituto Federal de Brasília. *Módulo 1 (do Estudante) da 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública com ênfase na Formação de Tutores, Preceptores e em Pesquisa para o Distrito Federal e Entorno*. Brasília: PCDF, 2018-1.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Segurança Pública e da Paz Social. Polícia Civil do Distrito Federal. Escola Superior de Polícia Civil, Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal e Instituto Federal de Brasília. *Módulo 1 (do Tutor) da 1ª Pós-Graduação em Segurança Pública com ênfase na Formação de Tutores*,

Preceptores e em Pesquisa para o Distrito Federal e Entorno. Brasília: PCDF, 2018-2.

DONAVANT, B. W. To Internet or Not?: Assessing the Efficacy of Online Police Trainig. *American Journal of Criminal Justice*, v. 34, p. 224-237, 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s12103-009-9061-7>. Acesso em: 13 out. 2017.

EUROPEAN POLICE COLLEGE. *E-learning*, 2012. Disponível em <www.cepol.europa.eu/index.php?id¼e-learning>. Acesso em: 3 fev. 2012.

GIBBS, Graham. *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, S. G. S. *Aplicação princípios de aprendizagem baseada em problema em mestrado profissional em Ciência de Alimentos na modalidade a distância*. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) - Departamento de Tecnologia de Alimentos, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2011.

HMELO-SILVER, C. E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, vol. 16, nº. 3, 2004, pp. 235–266.

HMELO-SILVER, C. E. In Memoriam: Remembering Howard S. Barrows. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, v. 5, n. 2, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1251>. Acesso em: 5 maio 2018.

INTERPOL. *E-learning catalogue*, 2012. Disponível em <www.interpol.int/INTERPOL-expertise/Training-and-capacity-building/IGLC2/INTERPOL-Global-Learning-Centre/e-Learning/e-Learning-Catalogue>. Acesso em: 7 fev. 2012.

JUSTICE INSTITUTE OF BRITISH COLUMBIA. *Exercise design*, 2010. Disponível em <www.jibc.ca/programs-courses/schools-departments/school-public-safety-security/emergencymanagement-division/applied-training/exercise-design>. Acesso em: 20 dez. 2010.

JORGE, A.M.G. *Introdução à percepção*. Entre os sentidos e o conhecimento. São Paulo: Paulus, 2011.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: AP/Follett, 1980.

LALLEY, J.; MILLER, R. The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction? *Education*, v. 128, n. 1, p. 64–79, 2007. Disponível em <http://www.impudent.org.uk/wordpress/wp-content/uploads/2015/03/Lalley-Miller-TheLearningPyramid-Education-200709-.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

LEITE, L.; AFONSO, A. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Características, organização e supervisão. *Boletim das Ciências*, n. 48, p. 253-260, 2001.

LEITE, L.; ESTEVES, E. Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. *In: SILVA,*

Bento; ALMEIDA, Leandro (coord.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Minhografe – Artes Gráficas, 2005. p. 1751-1768.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério). In: BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Departamento de Pesquisa, Análise de Informação e Desenvolvimento de Pessoal em Segurança Pública. *Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública*. Brasília: SENASP, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAKIN, A. A Descriptive Analysis of a Problem-Based Learning Police Academy. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1544>. Acesso em: 17 maio 2018.

MAMEDE, S. Aprendizagem Baseada em Problemas: Características, Processos e Racionalidade. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001. cap.1, p.25-48.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J.; SCHMIDT, H.; CAPRARA, A.; TOMAZ, J. B.; SÁ, H. (org.). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Escola de Saúde Pública/São Paulo: Editora Hucitec; 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NG, M. L.; BRIDGES, S.; LAW, S. P.; WHITEHILL, T. Designing, implementing and evaluating an online problem-based learning (PBL) environment – a pilot study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, v. 28, n. 1-2, p. 117–130, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.807879>. Acesso em: 15 set. 2017.

PELLICIARI, M. R. M. *A liderança do docente como elo integrador no processo ensino-aprendizagem baseado em problemas (Problem-Based Learning) em ambientes híbridos na engenharia*. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013.

PENAFORTE, J. C. John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001. cap. 2, p. 49-77.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. In: BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Departamento de Pesquisa, Análise de Informação e Desenvolvimento de Pessoal em Segurança Pública. *Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública*. Brasília: SENASP, 2014.

POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL. **Escola Superior de Polícia Civil - ESPC**, 7 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.pcdf.df.gov.br/unidades-policiais/escola-superior-de-policia-civil-espc>. Acesso em: 10 jun. 2019.

REDE – EAD SENASP. **Institucional**. 22 de julho de 2016. Disponível em <http://portal.ead.senasp.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em 13 de agosto de 2018.

RIBEIRO, L. R. C. *A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): Uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores*. 2005. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RIBEIRO, R. P. *Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino de simulação aplicada à Administração*. 2016. 329 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, S. G.; BENCK, S.; TOLEDO, W.; SILVA, D. Formação de Formadores na perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problemas. *In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR*, 3., 2017, *Anais eletrônicos* [...] Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/CIM/paper/view/574/283>. Acesso em: 04 nov. 2018.

ROSS, C. Technologies enhance cadet training, *Gazette*, v. 71, n. 4, p. 4, 2009. Disponível em <www.rcmp-grc.gc.ca/gazette/vol70n4/cadet-eng.htm>. Acesso em: 27 ago. 2009.

SCHMIDT, H. G. As Bases Cognitivas da Aprendizagem Baseada em Problemas. *In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001. cap. 3, p. 79-107.

SCHMIDT, H. G. Foundations of Problem-Based Learning: some explanatory notes. *Medical Education*, v. 27, p. 422-432, 1993.

SIQUEIRA, L. S. R. *Aplicação das Metodologias Building Information Modeling (BIM) e Aprendizagem Baseada Em Problemas (ABP) no curso de graduação em engenharia CIVIL/UFES: diagnóstico e recomendações*. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SOUSA, S. O. *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – Problem-Based Learning): estratégia para o ensino e aprendizagem de algoritmos e conteúdos computacionais*. 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um Método De Aprendizagem Inovador Para O Ensino Educativo. *Holos*, v. 5, p. 182-200, out. 2015. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143>. Acesso em: 15 abr. 2017.

USTÁRROZ, E. *Construindo a qualidade da educação jurídica: Limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas*. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WALS, A. *Learning for a Sustainable World – Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*, UNESCO, Paris, 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

WERTH, E. P. *Problem-Based Learning in Police Academies: Adult Learning Principles Utilized by Police Trainers*. 2009, 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - The Faculty of the School of Education, Liberty University, Lynchburg, Virginia, Estados Unidos da América. Disponível em <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/134>. Acesso em: 15 abr. 2017.

WERTH, E. P. Scenario training in police academies: developing students' higher-level thinking skills, *Police Practice and Research: An International Journal*, v. 12, n. 4, p. 325-340, ago. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1080/15614263.2011.563970>. Acesso em: 10 out. 2017.

WOOD, D. F. ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. *British Medical Journal*, v. 326, p. 328-330, fev. 2003. Disponível em http://www.imip.org.br/site/ARQUIVOS_ANEXO/abc%20of%20learning%20PBL.pdf;;20090908.pdf. Acesso em: 04 nov. 2018.

WOODS, D. R. Problem-based learning: How to gain the most from PBL. London: W. L. Griffen Printing, 1994. In: NG, M. L.; BRIDGES, S.; LAW, S. P.; WHITEHILL, T. Designing, implementing and evaluating an online problem-based learning (PBL) environment – a pilot study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, v. 28, n. 1-2, p. 117–130, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.807879>. Acesso em: 15 set. 2017.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Educação (FE)
Programa de Pós-Graduação em Educação Pesquisa
de Mestrado Acadêmico

Convidamos o (a) Senhor (a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa: *Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP na formação policial com suporte em Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA*, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcelino de Andrade Amaral**.

O objetivo desta pesquisa é descrever como as ferramentas do AVA podem auxiliar na aplicação do protocolo da ABP na formação policial.

O (a) Senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quais quer informações que permitam identificá-lo (a).

A sua participação se dará por meio de preenchimento de questionários e de entrevista. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder (ou de participar de qualquer procedimento) ou qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para o (a) Senhor (a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio do Repositório Institucional da Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente em revistas científicas. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, e, após, serão destruídos.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com o pesquisador pelo e-mail **marcelinorecife@gmail.com**.

Nome / Assinatura

Pesquisador Responsável Nome e assinatura

Brasília, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA À
DIRETORIA/ESPC**

Brasília-DF, ____ de julho de 2019

**À Diretora da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal
Delegada Gláucia Cristina da Silva**

Assunto: Solicitação de Consentimento para realização de Pesquisa Científica

Prezada Diretora,

Em virtude do interesse em desenvolver pesquisa sobre a aplicação da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas em ações de formação policial junto aos alunos da 1ª Especialização em Segurança Pública da ESPC, entre os anos de 2018 e 2019, solicita-se o consentimento dessa direção quanto à realização da pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio França Teles – Programa de pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Busca-se investigar a *percepção discente dos policiais cursistas da primeira pós-graduação em segurança pública oferecida pela ESPC sobre a aplicação da metodologia ABP na formação policial*.

Pretende-se, como estratégia da pesquisa aplicar entrevista semiestruturada, junto a um aluno representante de cada um dos cargos que compuseram o corpo discente da primeira Especialização.

Contamos com a sua importante contribuição e anuência para o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Marcelino de Andrade Amaral
(Mestrando)
marcelino.amaral@pcdf.df.gov.br

Prof. Dr. Lúcio França Teles
(Orientador)
lucioteles@unb.br

Autorizo a realização da pesquisa mencionada acima.

Assinatura e Carimbo