



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – IFB
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



RENATA GUILHÕES BARROS SANTOS

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOS POLICIAIS
FORMADORES DA ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO
FEDERAL: PROPOSIÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS ALINHADOS
AOS PRECEITOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**

Brasília
2022

RENATA GUILHÕES BARROS SANTOS

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOS POLICIAIS
FORMADORES DA ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO
FEDERAL: PROPOSIÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS ALINHADOS
AOS PRECEITOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo

Brasília
2022

S237

Santos, Renata Guilhões Barros

Processo de aprendizagem profissional dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal: proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas / Renata Guilhões Barros Santos. – Brasília, 2022.

193 f. il.:

Orientadora: Simone Braz Ferreira Gontijo.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Formação Policial. 3. Metodologias ativas. 4 Formação de docentes. I. Gontijo, Simone Braz Ferreira. II. Título.

CDU 377



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Autarquia criada pela Lei n.º 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



RENATA GUILHÕES BARROS SANTOS

PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOS POLICIAIS FORMADORES DA ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL: PROPOSIÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS ALINHADOS AOS PRECEITOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 15 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo
Instituto Federal de Brasília
Orientadora

Profa. Dra. Simone Pereira Costa Benck
Universidade do Distrito Federal
Avaliadora externa

Prof. Dra. Débora Leite Silvano
Instituto Federal de Brasília
Avaliadora interna

Prof. Dra. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Brasília
Suplente



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Autarquia criada pela Lei n.º 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



RENATA GUILHÕES BARROS SANTOS

MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA FORMAÇÃO EM APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: ORIENTAÇÃO À INTERVENÇÃO E À APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 15 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo
Instituto Federal de Brasília
Orientadora

Profa. Dra. Simone Pereira Costa Benck
Universidade do Distrito Federal
Avaliadora externa

Prof. Dra. Débora Leite Silvano
Instituto Federal de Brasília
Avaliadora interna

Prof. Dra. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Brasília
Suplente

Defesa nº ____/____



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de Brasília – Campus Brasília

**Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica**

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO**

**CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE(A) EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**


No dia 15 de dezembro de 2022, às 10h, no(a) Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública de dissertação da mestranda Renata Guilhões Barros Santos, intitulada “PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOS POLICIAIS FORMADORES DA ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL: PROPOSIÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS ALINHADOS AOS PRECEITOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo (presidente e orientadora), Dra. Débora Leite Silvano, Dra. Simone Pereira Costa Benck e Dra. Veruska Ribeiro Machado (suplente), a fim de arguir a mestranda. Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram a dissertação:

(X) Aprovada.


() Não aprovada.

Observações/Recomendações:


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO
Data: 21/12/2022 08:36:47-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>


**Prof. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo
(nresidente e orientadora)**

Documento assinado digitalmente
 SIMONE PEREIRA COSTA BENCK
Data: 21/12/2022 12:03:45-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dra. Simone Pereira Costa Benck

Documento assinado digitalmente
 DEBORA LEITE SILVANO
Data: 16/01/2023 15:41:03-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dra. Débora Leite Silvano

Documento assinado digitalmente
 VERUSKA RIBEIRO MACHADO
Data: 21/12/2022 17:09:40-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dra. Veruska Ribeiro Machado (suplente)

Documento assinado digitalmente
 RENATA GUILHÕES BARROS SANTOS
Data: 21/12/2022 08:16:56-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Candidato:

Aluna: Renata Guilhões Barros Santos

Brasília, 15 de dezembro de 2022.

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

No dia 15 de dezembro de 2022, às 10h, na Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública do Produto Educacional da mestranda Renata Guilhões Barros Santos, intitulado “MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO EM APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: ORIENTAÇÃO A INTERVENÇÃO E A APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelas professoras: Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo (presidente e orientadora), Dra. Débora Leite Silvano, Dra. Simone Pereira Costa Benck e Dra. Veruska Ribeiro Machado (suplente), a fim de arguirm a mestranda. Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram o produto educacional:

(X) validado.

() não validado.

Observações/Recomendações:

Banca Examinadora:




Documento assinado digitalmente
SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO
Data: 21/12/2022 08:38:42-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo
(presidente e orientadora)




Documento assinado digitalmente
SIMONE PEREIRA COSTA BENCK
Data: 21/12/2022 12:05:40-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>


Prof. Dra. Simone Pereira Costa Benck

Documento assinado digitalmente
 DEBORA LEITE SILVANO
Data: 16/01/2023 15:41:03-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dra. Débora Leite Silvano

Documento assinado digitalmente
 VERUSKA RIBEIRO MACHADO
Data: 21/12/2022 17:11:44-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dra. Veruska Ribeiro Machado (suplente)

Documento assinado digitalmente
 RENATA GUILHOES BARROS SANTOS
Data: 21/12/2022 08:18:28-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Candidato:

Aluno(a): Renata Guilhões Barros Santos

Brasília, 15 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter permitido e preparado tantos momentos especiais nesse programa de mestrado.

Agradeço emocionadamente aos que acreditaram em mim, me incentivaram e estiveram presentes nessa caminhada intelectual do *stricto sensu*.

Agradeço a benção que recebi de minha mãe, a última em vida, para que eu fizesse esse curso.

Registro a minha profunda gratidão ao meu esposo José Paulo, companheiro de vida, que apoia todos os meus sonhos e me dá o suporte necessário para realizá-los.

Destaco o trabalho impecável, profissional, comprometido e qualificado da minha orientadora, a professora Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo, que foi meu espelho, minha inspiração e meu porto seguro nesse processo educacional. Ela é o tipo de educadora que nos faz acreditar, por meio de exemplos e de suas ações, em um futuro melhor.

Agradeço à banca avaliadora, formada por mulheres excepcionais como pessoas e como profissionais que contribuem efetivamente, por meio de uma educação de qualidade, para uma sociedade melhor.

Agradeço, ainda, a parceria das minhas irmãs, dos meus amigos, da coordenação do curso, dos meus colegas de turma e de todos os mestres incríveis com quem muito aprendi. Levo todos em meu coração.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz
e o que se faz, de tal forma que, num dado momento,
a tua fala seja a tua prática.

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

A necessidade de contribuir com a promoção de ações formativas que permitam a continuidade do desenvolvimento de competências técnicas para a utilização da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), em inglês *Problem Based Learning (PBL)*, bem como para o fortalecimento das bases pedagógicas de uma ação educacional pautada pelos princípios da aprendizagem dialógica, que foram motivadores para o desenvolvimento desse trabalho. Nesse sentido, o trabalho foi iniciado pela discussão teórica dos princípios da educação profissional e tecnológica, pelos fundamentos da educação dialógica e suas aproximações e contribuições para a formação policial para o desenvolvimento de uma pesquisa circunscrita no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A metodologia empregada na pesquisa teve caráter qualitativo, materializado na pesquisa-ação, e buscou identificar as necessidades de formação, em ABP/BPL, dos policiais formadores que atuam no curso de Especialização em Ciências Policiais da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal (ESPC) e, a partir dos resultados, foi elaborado material didático-pedagógico para a superação das carências que foram apontadas. Do universo de 156 pessoas, participaram do estudo 69 policiais que desenvolvem o trabalho de formadores na ESPC. Os participantes foram convidados a responder um questionário visou mapear as carências e fragilidades na utilização da metodologia ABP/PBL. Os policiais formadores afirmaram que necessitam de ações formativas que permitam o desenvolvimento e domínio de competências técnico-pedagógicas para a utilização da ABP que foram organizadas em duas categorias: objetivos/avaliação e conteúdo/ métodos. A partir desses resultados, foram elaborados materiais didático-pedagógicos para formação em Aprendizagem Baseada em Problemas: orientação à intervenção e a alguns aprendizagem numa perspectiva dialógica que foram submetidas a especialistas que as avaliaram segundo os aspectos conceituais, comunicacionais e pedagógicos, sendo consideradas adequadas aos seus objetivos. É possível considerar que a relevância deste estudo consiste no potencial de contribuição para a política de valorização da formação pedagógica dos policiais formadores, por meio do fomento de uma prática educativa contextualizada e dialógica, consubstanciada em materiais didáticos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas. Podem ser apontados, porém como desafios e como questões que precisam ser pesquisadas, a necessidade de provimento de recursos financeiros para o pagamento dos formadores, a sensibilização dos gestores sobre a adequação pedagógica da metodologia para educação policial, o alinhamento dos estudos com os compromissos profissionais dos policiais e, conseqüentemente, a expansão da ABP/ PBL para outros cursos ofertados pela ESPC. Por fim, há o destaque para o fortalecimento da cultura de formação dos profissionais formadores, que pode contribuir para o alcance de uma visão institucional da ESPC como referência nacional nas ações educacionais, como instituição de ensino superior, e em especial na formação das forças policiais.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Formação policial. Metodologias ativas. Aprendizagem Baseada em Problemas. Formação de docentes.

ABSTRACT

The need to contribute to the promotion of training actions that allow the continued development of technical skills for the use of the active Problem Based Learning (PBL) methodology, as well as to strengthen the pedagogical foundations of an educational action guided by the principles of dialogic learning were motivators for the development of this work. In this sense, the starting point was the theoretical discussion of the principles of professional and technological education, the fundamentals of dialogic education and its approaches and contributions to police training for the development of a circumscribed research in the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT). The methodology used in the research was qualitative, materialized in action research, and sought to identify the training needs, in PBL, of police trainers who work in the Degree in Police Sciences at the Escola Superior de Policia Civil do Distrito Federal (ESPC) so that didactic and pedagogical material could be prepared to overcome the indicated shortcomings. Of the universe of 156, 69 police officers who develop the work of trainers at ESPC participated in the study. Participants were invited to respond to a questionnaire aimed at mapping the shortcomings and weaknesses in the use of the PBL methodology. The police trainers stated that they need training actions that allow the development and mastery of technical-pedagogical skills for using the PBL, which were organized into two categories – objectives/assessment and content/methods. Based on these results, didactic-pedagogical materials were prepared for training in Problem-Based Learning: orientation to intervention and learning in a dialogic perspective, which were submitted to specialists who evaluated them according to conceptual, communicational and pedagogical aspects, being considered adequate for their purposes. goals. It is considered that the relevance of this study consists in the potential contribution to the policy of valuing the pedagogical training of police trainers, through the promotion of a contextualized and dialogical educational practice, embodied in didactic materials aligned with the precepts of Problem-Based Learning. However, as challenges and issues to be researched, the need to provide financial resources to pay the trainers, the awareness of managers about the pedagogical suitability of the methodology for police education, the alignment of studies with the professional commitments of the police officers and, consequently, the expansion of adoption for PBL to other courses offered by ESPC. Finally, it is highlighted that the strengthening of the training culture of professional trainers can contribute to the reach of ESPC's institutional vision of becoming a national reference in educational actions as an institution of higher education, especially with regard to the training of law enforcement agencies.

Keywords: Professional and technological education. Police training. Active methodologies. Problem Based Learning. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Pesquisas Publicadas Referentes à Formação de Formadores na Segurança Pública.
- Quadro 2 Histórico da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.
- Quadro 3 Cursos de Formação de Tutores em ABP realizados pela ESPC.
- Quadro 4 Percurso e Coerência Metodológica.
- Quadro 5 Síntese da Percepção da Prática Pedagógica em ABP.
- Quadro 6 Temas da categoria Objetivos/ Avaliação.
- Quadro 7 Temas da categoria Conteúdos/Métodos.
- Quadro 8 Coerência Metodológica do Produto Educacional.
- Quadro 9 Relação entre demandas formativas e conteúdos do produto educacional

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Organograma da Escola Superior de Polícia Civil.
- Figura 2 Procedimentos da Pesquisa-ação.
- Figura 3 Categorias de análise.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AVEF	Avaliação Estruturada Formativa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEPUD	Centro de Prevenção ao Uso de Drogas
DAE	Divisão de Apoio ao Ensino
DESUP	Divisão de Ensino Superior
DGC	Divisão de Gerência de Concursos
DTE	Divisão Técnica de Ensino
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESPC	Escola Superior de Polícia Civil
HPE	Horário Protegido de Estudos
IFB	Instituto Federal de Brasília
MJ	Ministério da Justiça
PCDF	Polícia Civil do Distrito Federal
PSAP	Serviço de Primeiros na Atividade Policial
SAA	Serviço de Apoio Administrativo
SACA	Secretaria Acadêmica
SAES	Secretaria Acadêmica de Ensino Superior
SAT	Serviço de Adestramento Técnico
SCF	Serviço de Condicionamento Físico
SCI	Serviço de Capacitação em Informática
SEaD	Seção de Ensino a Distância
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SPCOM	Seção de Polícia Comunitária
SPD	Seção de Pesquisa e Doutrina
SPP	Seção de Planejamento Pedagógico
SRA	Seção de Recursos Audiovisuais
UnDF	Universidade do Distrito Federal
SST	Serviço de Suporte Técnico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Plano Pedagógico Institucional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1. A Formação Policial da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.....	25
2.2. A Educação Profissional e Tecnológica e sua Relação com a Formação Policial.....	32
2.3. Formação de Formadores e sua Relação com a Educação Dialógica.....	37
2.4. Aprendizagem Baseada em Problemas e sua Interface com a Educação Dialógica.....	43
3. METODOLOGIA	49
3.1. Produto Educacional	54
3.2. Percurso de Desenvolvimento do Produto Educacional.....	55
3.3. O Planejamento da Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas.....	56
3.4. Análise dos Resultados da Pesquisa	60
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	61
4.1. Perfil do Policial Formador.....	61
4.2. Fragilidades e Lacunas na Formação para o Trabalho Pedagógico com ABP.....	65
4.3. Avaliação do Produto Educacional	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	84
Apêndice A - Produto educacional.....	85
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLC) enviado aos policiais formadores participantes do estudo.....	165
Apêndice C - Questionário enviado aos policiais formadores: levantamento de demandas e das carências pedagógicas em ABP.....	168
Apêndice D - Roteiro de avaliação do produto educacional enviado aos especialistas em elaboração de material didático para ABP.....	167
Apêndice E - Projeto da formação continuada em ABP.....	173
Apêndice F - Sequência didática do produto educacional.....	180
Apêndice G - Planejamento pedagógico das situações-problema.....	181
Apêndice H - Organização semanal da formação continuada	185
Apêndice I - Síntese do planejamento pedagógico das situações-problema....	186
Apêndice J - Roteiro de acompanhamento e avaliação processual da formação continuada em aprendizagem baseada em problemas	187
Apêndice K - Avaliação estruturada formativa da dinâmica tutorial (AVEF).....	188
Apêndice L - Questionário final aos cursistas (avaliação da formação continuada)	189

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa objetiva contribuir com o processo de aprendizagem profissional dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal, a partir da proposição de materiais didático-pedagógicos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Essa temática surgiu do exercício profissional da pesquisadora, por cerca de dez anos, como policial civil com formação em Pedagogia, e responsável por diversas atividades na Escola Superior da Polícia Civil do Distrito Federal, tais como a criação, a organização e o planejamento educacional de cursos. Buscando compreender melhor os meandros dessa atividade laboral, com base em estudos e pesquisas na área de educação, nasceu a inquietação de entender o papel da formação pedagógica dos profissionais que conduzem processos de aprendizagem de seus pares. O tema se constituiu em um objeto que demandava pesquisa científica, pois exigia o entendimento de quais seriam os fundamentos e as práticas educacionais condizentes com os anseios e com a realidade policial.

Em 2016, com o início do Curso de Especialização em Ciências Policiais, foi adotada a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), os questionamentos aumentaram e a pesquisadora decidiu investigar os aspectos que perpassam o preparo dos policiais que atuam na formação de seus pares, com o esforço de adotar rigor e postura científica, uma vez que também fazem parte dessa realidade. A expectativa é a de que os resultados deste estudo contribuam para a melhoria dos processos de formação do policial que atua como formador, favorecendo a aprendizagem profissional ofertada na ESPC e, conseqüentemente, aprimorando o serviço prestado à sociedade.

Para tanto, foi efetuada uma revisão literária acerca da trajetória histórica e das concepções de formação continuada na Polícia Civil do Distrito Federal para contextualizar a atuação do policial formador no curso de especialização da ESPC, bem como das bases conceituais da educação profissional e tecnológica (EPT), e sua relação com a formação policial, uma vez o curso da ESPC está nessa modalidade, dos fundamentos da

Aprendizagem Baseada em Problemas e da educação dialógica.

A metodologia empregada na pesquisa teve um caráter qualitativo, materializado na pesquisa-ação. Participaram da pesquisa 69 policiais que desenvolvem o trabalho de formadores na ESPC. Os participantes foram convidados a responder um questionário que objetivou o entendimento da sua formação para a utilização da metodologia ABP. O questionário foi composto por duas seções. A primeira foi constituída por questões fechadas e voltadas para traçar o perfil dos formadores. Já a segunda parte, com questões fechadas e abertas, captou as demandas e as necessidades de formação em ABP.

Destaca-se, por oportuno, a relevância da reflexão sobre as ações de formação das forças de segurança pública e, em especial, a respeito da trajetória acadêmica do profissional que exerce a função de formador de outros profissionais. Isso exige a discussão de questões contextualizadas de educação, de visões e propostas de ensino e aprendizagem, e de metodologias de ensino apropriadas para as particularidades do trabalho do policial.

1. INTRODUÇÃO

Por força previsão constitucional, a Polícia Civil do Distrito Federal possui a função primordial de proteger a população e zelar pelo exercício de seus direitos constitucionais básicos, como a cidadania, a segurança, a incolumidade física e patrimonial, a liberdade de ir e vir e o próprio direito à vida humana, que é o bem maior. Porém, por fatores diversos, a relação com a comunidade nem sempre ocorre de forma tranquila e amistosa. A mídia retrata constantemente tal realidade.

Bem e Santos (2016) afirmam que parte considerável dos problemas entre os policiais e as comunidades está relacionada com a formação deficitária dos agentes de segurança pública. A relevância dessa problemática foi percebida pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp)¹, que elaborou a Matriz Curricular Nacional para as ações de preparo dos profissionais da área de segurança pública. O documento afirma 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).

As escolas de polícias assumem um papel crucial para contribuir com a solução dessa problemática. A tarefa de repensar a formação policial para que atenda melhor a sociedade representa um desafio educacional, pois para ser efetiva e eficiente, a atividade policial exige o domínio de variadas ações técnicas, socioemocionais e comportamentais. Logo, é preciso entender e debater as intencionalidades históricas, políticas e institucionais, já que a educação não pode ser tomada como uma instância separada do contexto social que a cerca.

Nesse contexto, é preciso estar atento ao arcabouço teórico das intervenções educacionais das escolas de polícia, para que auxiliem os agentes de segurança pública a agirem com eficácia na realidade social que os rodeia. Portanto, é evidenciada a necessidade de investir no fortalecimento da coerência pedagógica das casas de ensino para haja a oferta de cursos

¹ Órgão do Ministério da Justiça (MJ).

relevantes e significativos.

A Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal, unidade orgânica da Polícia Civil do Distrito Federal (PCDF), possui a missão de preparar policiais judiciários para a atividade investigativa, além de contribuir com a formação dos servidores de carreiras, e de outros órgãos e forças.

As ciências policiais trabalhadas na ESPC estão inseridas no contexto EPT, aqui entendida como a preparação de “cidadãos e cidadãs para o exercício de profissões para garantir sua inserção, atuação e o seu permanente desenvolvimento no mundo do trabalho e na vida em sociedade” (PEREIRA, 2020). Uma das ações formativas ofertadas pela ESPC é o curso de Especialização em Ciências Policiais, que dentre outros aspectos objetiva habilitar os policiais para uma melhor atuação no mundo do trabalho, tal como estabelece o Art. 39, da Lei n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao dispor sobre o escopo da educação profissional e tecnológica. Os princípios norteadores da EPT destacam a ideia de que essa modalidade de ensino, integrada aos diferentes meios de trabalho, ciência e tecnologia, visa garantir o direito à autonomia dos cidadãos (DORNELLES, CASTAMAN, VIEIRA, 2021).

Assim, há a procura de práticas formativas voltadas para uma educação fundamentada e crítica, como estratégia basilar para o sucesso das ações finalísticas da função da Polícia Civil, tais como: o bom convívio com a sociedade, a realização de operações, investigações, imobilização e condução de criminosos, a atuação em situações de crises, dentre várias outras que podem colocar vidas em risco. Porém, essa educação consciente só será possível com o fortalecimento do preparo dos policiais que atuam como formadores. Essa formação é essencial, uma vez que eles serão os responsáveis pela condução do processo de construção de um saber técnico e específico que demanda conhecimentos de áreas diversas.

Nessa conjuntura, os cursos ofertados na ESPC devem primar por uma proposta elaborada a partir de um planejamento pedagógico diferenciado, voltado para interações enriquecedoras, contextualizadas e interdisciplinares, em termos curriculares (BRASIL, 2014). No Plano Pedagógico Institucional (PPI), foram estabelecidos critérios para o exercício como formador da ESPC.

O corpo docente da Escola Superior da Polícia Civil poderá ser

constituído por professores/instrutores/palestrantes convidados, que poderão ser integrantes das Carreiras da Polícia Civil do Distrito Federal, com notório saber e/ou experiência nas diversas áreas de atuação profissional e atividades acadêmicas, bem como reputação ilibada e que não respondam a processo administrativo, disciplinar ou penal, designados nos termos do artigo 51 da Portaria Nº 39 de 10 de agosto de 2012, bem como conforme a legislação complementar distrital, nacional, e da entidade parceira conveniada (BRASÍLIA, 2021, p. 21).

Assim, há a constituição de um quadro de formadores temporários, sem a exigência de comprovação de conhecimentos sobre didática ou de complementação pedagógica, pois o saber advindo da prática laboral cotidiana ganha mais relevância. Isso também ocorre com os professores, instrutores e palestrantes convidados, e oriundos de outras instituições que contribuem com as ações da escola. A ESPC fundamenta a atividade educacional nas trajetórias pessoais, nas quais a boa performance na execução da função policial justifica a atuação na Escola. Nunca houve uma política institucional de valorização dos aspectos pedagógicos. Esse contexto favoreceu a realidade das intervenções educacionais, que eram ancoradas apenas em saberes e experiências da prática laboral, e que apesar de serem importantes, não tinham alinhamento com a reflexão teórica. Esse processo de constituição da ESPC é legítimo e característico da casa de ensino, mas pode ser aprimorado em qualidade, se for pareado com processos científicos e acadêmicos.

Em relação ao curso de Especialização em Ciências Policiais, entre os anos de 2016 e 2021, a ESPC fez certames específicos com um edital interno público de ampla concorrência para compor o quadro de formadores em cada uma das turmas ofertadas. Assim, o policial selecionado assinava um contrato, ministrava aulas e se afastava da ESPC por períodos que poderiam ultrapassar anos, sem dar continuidade a sua formação, ou sem acompanhar a política de preparo dos formadores. Essa prática de acesso como formador é uma realidade na maioria das escolas de polícia do país.

Assim, os profissionais de destaque na atividade policial são estimulados para que atuem como formadores, mesmo sem as devidas condições. São policiais provenientes, especialmente, da área do Direito e de outros bacharelados. É possível inferir que prevalece uma cultura herdada da trajetória histórica da educação profissional e tecnológica brasileira, na qual a

competência técnica é o bastante para ensinar (SOUZA, 2017). Os saberes da prática profissional se sobrepõem à formação pedagógica.

Sobre isso, Kuenzer (1999) analisa que:

[...] ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo (p.172).

O vínculo eventual com a ESPC não favorece a tomada de consciência das exigências e dos desafios da prática educativa, e empobrece o entendimento de que o ensino deve promover

[...] as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e de todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 22).

Além disso, essa forma de constituição do corpo de colaboradores dificulta a construção da identidade de formador e a dimensão coletiva do agir. Em relação a esse aspecto, Nóvoa (1992, p.26) adverte que “a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. Embora essas redes, por si só, não sejam suficientes para serem caracterizadas como formações pedagógicas, potencializam a constituição de uma equipe que possa estabelecer um diálogo e uma visão mais interdisciplinar do conhecimento. Nesse sentido, a formação pedagógica dos policiais fica fragilizada, uma vez que ela “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p.25).

Superar a tradição da ausência de uma formação didático-pedagógica destinada aos formadores da ESPC é algo complexo, mas necessário para a implementação de uma proposta pedagógica inovadora. Para tanto, é fundamental entender que o processo de formação dos policiais da ESPC

caminha *pari passu* com a construção da identidade da escola, e que isso deve ocorrer “por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas” (FELDMANN, 2009, p. 77).

A partir do exposto, a formação em Aprendizagem Baseada em Problemas para policiais, que atuam como formadores, configurou-se como tema desta pesquisa, pois que essa é a metodologia adotada no Curso de Especialização em Ciências Policiais. Esse objeto de investigação é o fruto do propósito de contribuir com a transformação da realidade educacional da instituição, a partir da proposição de materiais didático-pedagógicos alinhados aos princípios da ABP.

O problema de pesquisa está na seguinte questão: quais são as demandas formativas dos policiais que atuam como formadores no curso de Especialização em Ciências Policiais, relativas a uma Aprendizagem Baseada em Problemas? A partir dos resultados da pesquisa, foram produzidos materiais didático-pedagógicos para uma formação em Aprendizagem Baseada em Problemas: orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica.

A ESPC foi credenciada, em novembro de 2021, junto ao sistema distrital de educação, como Instituição de Ensino Superior (IES), o que lhe possibilitará maior autonomia e a oferta de um leque mais abrangente de cursos, incluindo graduações e pós-graduações. Portanto, é um momento propício para que a instituição repense a formação dos profissionais que nela atuam, visto que precisa embasar teoricamente seus pressupostos pedagógicos. De acordo com o projeto pedagógico da ESPC, o curso de pós-graduação em Ciências Policiais pretende preparar os policiais para enfrentar as demandas da área de segurança pública, o que se coaduna com sua missão institucional de

[...] entregar soluções educacionais para qualificar e motivar o capital humano da PCDF e de outros órgãos, visando ao aperfeiçoamento do desempenho da função de polícia judiciária e com isso aprimoramento do exercício da cidadania (BRASÍLIA, 2021, p.14).

Destaca-se que a temática da formação do policial que atua em escolas específicas da área apresenta uma carência de estudos e de pesquisas. Foi realizada uma busca nas bases de dados da Scielo, Capes, Google Acadêmico,

Repositório da Universidade de Brasília e Editora Atena, a partir das palavras-chave: “ações formativas para profissionais da área de segurança pública”, entre os anos de 2016 e 2021. O ano de 2016 foi estabelecido como marco inicial por ser o período em que a ESPC voltou a sua atenção para as metodologias ativas, com destaque para a ABP, e o ano de 2021 justifica-se por ser a data de início dessa pesquisa, e por ser o ano de credenciamento desta Escola junto ao Sistema de Educação Superior Distrital, via Universidade do Distrito Federal (UnDF).

O requisito de seleção dos artigos exclui as produções sobre as polícias militares que possuem particularidades que as diferenciam das instituições civis. O critério de escolha das palavras de pesquisa foi estabelecido com base nas orientações e nas reflexões provocadas pela Matriz Curricular da Senasp, uma vez que o documento tem um alcance nacional e indica a necessidade de avanços qualitativos na formação dos agentes de segurança pública. Na pesquisa realizada, fica evidente a importância de pesquisas sobre a formação para a atuação na polícia judiciária² e acerca das políticas de preparo dos formadores de policiais. O Quadro 1 apresenta a síntese dos resultados.

² Polícia que atua na apuração da materialidade e autoria de crimes, bem como pelo cumprimento de determinações judiciais como mandados de prisão e de busca e apreensão, condução coercitiva e outros.

Quadro 1 – Pesquisas Publicadas Referentes à Formação de Formadores na Segurança Pública.

Natureza/ Título	Objetivo(s)	Autor(es)	Fonte
<p>1. Artigo: Análise das Políticas Educativas de Segurança Pública no Brasil, Uruguai e Chile Pós-Redemocratização: Avanços neste Campo e Desafios da Aproximação “Polícia X Universidade” Nestes Países.</p>	<p>Discutir a importante e necessária transformação que aconteceu em vários países da América Latina, dentre eles o Brasil, o Uruguai e o Chile quando estes se redemocratizaram entre os anos 1980 e 1990, abandonando períodos duros e difíceis onde o trabalho das forças de segurança é usado pelas forças repressivas.</p>	<p>Marlene Inês Spaniol; Martim Cabeleira de Moraes Jr.; Carlos Roberto Guimarães Rodrigues</p>	<p>XXI Congresso Alas – Uruguai/Montevidéu - 2017</p>
<p>2. Artigo: O Trabalho Docente no Curso de Formação da Academia da Polícia. Civil/SC: Memórias das Primeiras Alunas (1967-1977).</p>	<p>Analisar o trabalho docente através das memórias de oito alunas que frequentaram o curso de formação policial na Academia da Polícia Civil de Santa Catarina – ACADEPOL/SC, na primeira década de sua existência, ou seja: 1967 a 1977.</p>	<p>Maria Aparecida Casagrande; Giani Rabelo</p>	<p>CAPES/ 2018 DOI: http://dx.doi.org/10.18616/rdsd.v4i2.4919</p>
<p>3. Artigo: A Importância do Desenvolvimento da Inteligência Emocional na Formação dos Agentes de Segurança Pública.</p>	<p>Avaliar a importância (ou não) do desenvolvimento da Inteligência Emocional na formação dos agentes de segurança pública brasileira.</p>	<p>Renata Barros de Lima</p>	<p>http://dspace.mj.gov.br/handle/1/4114.2019</p>
<p>4. Artigo: Educação Corporativa e as Políticas Públicas: influências e novos desafios para a formação do profissional de segurança pública.</p>	<p>Investigar a política de formação dos profissionais de segurança de Pernambuco.</p>	<p>José Jailton Siqueira de Melo; Waldênia Leão de Carvalho</p>	<p>https://doi.org/10.1590/0102-4698203643. 2019</p>
<p>5. Artigo: Competências Digitais e Formação Continuada: Uma Experiência na Especialização em TDIC para Profissionais de Segurança Pública e Direitos Humanos.</p>	<p>Verificar a aderência do curso de Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Segurança Pública e Direitos Humanos, e as diretrizes para desenvolvimento das competências digitais, entendidas no âmbito do Quadro Europeu de Referências - DigComp 2.1.</p>	<p>Angelita Darela Mendes; Natana Lopes Pereira; Giovani Mendonça; Lunardi Fernando; José Spanho</p>	<p>Revista Humanidades e Inovação v.7, n.9 - 2020</p>

<p>6.Artigo: A Formação Interdisciplinar dos Profissionais de Segurança Pública: A Experiência da Universidade Federal da Bahia (UFBA).</p>	<p>Compreender como o Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania - MPSPJC contribuiu para a imersão profissionais de segurança pública em uma nova perspectiva de segurança marcada pelo compromisso com a cidadania e com os valores democráticos.</p>	<p>Ivone Freire Costa; Anderson Souza da Silva; Taiala Águilan</p>	<p>Rev. Susp, Brasília, v. 1, n. 1, p. 51-64, jan./jun. 2021 ISSN 2763-9940</p>
<p>7.Dissertação: Aprendizagem Baseada em Problemas na formação policial: o caso da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.</p>	<p>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.</p>	<p>Marcelino de Andrade Amaral</p>	<p>Repositório da UnB/ 2019 https://repositorio.unb.br/handle/10482/37864</p>
<p>8.Artigo: Formação de formadores em Aprendizagem Baseada em Problemas: experiência da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.</p>	<p>Relatar a experiência de formação docente realizada na Escola Superior de Polícia Civil em parceria com a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal, utilizando as metodologias ativas, em especial a Aprendizagem Baseada em Problemas.</p>	<p>Suzana G. Rodrigues; Fabiana Claudia de V. França; Marcelino de A. Amaral; Renata G. B. Santos; Mário S. de Almeida</p>	<p>CAPES/2020 ISSN 2175-053X</p>
<p>9.Artigo: A Valorização do Profissionalismo Policial Docente na Polícia Civil do Distrito Federal.</p>	<p>Refletir sobre as principais questões relacionadas ao exercício da docência no âmbito policial, a partir da ótica do profissionalismo.</p>	<p>Ana Luiza Almeida Andrade; Renata G. B. Santos; Conceição de M. C. Costa</p>	<p>Editora Atena/ 2021 ISBN 978-65-5983-751-9</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A construção dos caminhos teóricos que fundamentaram a pesquisa e o produto educacional perpassaram os pressupostos educacionais da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal; pelos princípios da educação profissional e tecnológica e suas aproximações com a formação policial; pelos fundamentos da educação numa perspectiva dialógica e, por fim, pelas diretrizes basilares da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Freire (1996) afirma que ensinar exige reconhecimento dos “saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista” na qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 13). Assim, a relevância desse estudo consiste na valorização de uma formação didático-pedagógica dos formadores que atuam na especialização *lato sensu* em Ciências Policiais, uma vez que a ABP é a metodologia empregada no curso.

Assim sendo, foi traçado o seguinte objetivo geral para esta pesquisa: Contribuir com o processo de aprendizagem profissional dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal a partir da proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas. E, como objetivos específicos, foram elencados:

- Discutir os princípios da educação profissional e tecnológica e suas aproximações à formação policial;
- Analisar os fundamentos da educação dialógica e suas contribuições para a formação policial;
- Identificar as necessidades de formação, em ABP/PBL, dos policiais formadores que concluíram o curso básico e estão aptos a atuarem no curso de Especialização em Ciências Policiais da ESPC;
- Desenvolver o projeto pedagógico da formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas para policiais formadores da ESPC que atuam no curso de Especialização em Ciências Policiais;
- Elaborar materiais didático-pedagógicos para formação em Aprendizagem Baseada em Problemas: orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica, a partir do seu projeto.
- Avaliar os materiais didático-pedagógicos produzidos (orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica), quanto aos

aspectos conceituais, comunicacionais e pedagógicos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da dissertação trata a trajetória histórica e as concepções de formação continuada na Polícia Civil do Distrito Federal, a fim de contextualizar a atuação do policial como formador no curso de especialização em Ciências Policiais da ESPC; discute as bases conceituais da educação profissional e tecnológica e sua relação com a formação policial, uma vez o curso da ESPC em análise caracteriza-se como EPT; e o debate dos princípios da educação dialógica, estabelecendo sua relação com os fundamentos da Aprendizagem Baseada em Problemas.

2.1. A Formação Policial da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.

O processo de formação das forças policiais é de fundamental relevância para a efetividade das ações dos profissionais da área de segurança pública. No Brasil, o cenário histórico e político de constituição e desenvolvimento das instituições policiais influencia, até hoje, direta e indiretamente nas políticas de formação. Freire (2009) reafirma essa posição ao alertar que “o histórico dos paradigmas no país influencia em características das políticas públicas de segurança subsequentes” (p.102). A Carta Magna brasileira prevê, em seu Artigo 144, que a segurança pública é um dever do Estado, e um direito e responsabilidade de todos. Ela é composta pela: “I - polícia federal; II - polícia rodoviária federal; III - polícia ferroviária federal; IV - polícias civis; V - polícias militares e corpos de bombeiros militares; VI - polícias penais federal, estaduais e distrital” (BRASIL, 1988).

No parágrafo §4º do Artigo 144³, da Constituição Federal de 1988, há o regramento sobre a atuação das polícias civis, a quem incumbe a função investigativa de apuração da materialidade e da autoria dos crimes com a indicação de provas, ou seja, a tarefa de polícia judiciária.

Por natureza, a atividade policial é complexa e exigente por envolver a defesa

³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 104, de 2019.

dos direitos constitucionais básicos, como a incolumidade das pessoas e de seus patrimônios, o que abarca diariamente situações de gerenciamento de crises e de exposição de vidas, tanto as policiais como as dos cidadãos. Ressalta-se, nesse contexto, o papel das escolas de polícias que assumem a primordial missão de preparar os policiais para o bom exercício de suas atribuições.

Foi nesse panorama, que em 2012 a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) realizou um estudo profissiográfico com o mapeamento das competências dos profissionais de polícia, estabelecendo o perfil dos cargos das instituições de segurança pública. Esse estudo é relevante para as escolas de polícias, pois é a partir do perfil profissiográfico que ocorre o planejamento das ações de formação. Além disso, “o processo de mapeamento de competências permite que as necessidades de treinamento e capacitação sejam apontadas de forma mais eficaz”, uma vez que lá estão definidas as competências e as habilidades requeridas pelas atividades policiais (BRASIL, 2012, p.12). Para as polícias civis, foram apontadas as seguintes atribuições, responsabilidades e demandas:

Atenção, discrição, perspicácia. Preparo para decidir em fração de segundos. Capacidade de buscar informações que possam desvendar a autoria e a materialidade de uma infração penal. Conhecimento nas mais diversas áreas que o habilite a encontrar algo que aos olhos comuns passa despercebido. Técnica na execução de suas tarefas para não comprometer os trabalhos. Percepção do momento exato de mudar da atuação velada para a ostensiva, sem comprometer a sua integridade física e de outras pessoas e preservando a investigação. Empregar a arma para preservar a própria vida ou a de terceiros com precisão, consciente de que a melhor arma de que dispõe é a lei. Paciência para ouvir e imparcialidade para reproduzir, com fidelidade, um evento narrado por outras pessoas. Inteligência para conduzir a investigação, lançando mão de todos os recursos legais no intuito de cumprir a função de polícia judiciária, elevando o nome da Instituição. Fazer uso de todas as competências técnicas e comportamentais para resolver os crimes que estiver investigando (BRASIL, 2012, p.17).

O rol descrito acima contempla apenas as principais funções que os policiais executam. Há outras que surgem do desenvolvimento natural da sociedade e do estilo de vida, costumes, hábitos e cultura da população.

Portanto, formar um policial para exercer bem sua profissão não é uma tarefa fácil, simples ou pontual. Historicamente, no Brasil, os processos de educação de policiais foram baseados em metodologias de ensino tradicionais com forte destaque

para a disciplina e a hierarquia. Poncioni (2011) afirma que

no percurso da história da polícia, evidencia-se, sobretudo, que os aspectos vinculados à burocratização e à militarização, com excessivo realce no comportamento profissional e legalista dos policiais, permearam a construção de um determinado modelo policial profissional, que ainda hoje serve de base para a estrutura policial nas sociedades democráticas ocidentais, orientando a organização da polícia, os seus princípios e métodos, desde a aplicação do treinamento, englobando desde a filosofia, a terminologia, a literatura organizacional até o estilo de policiamento, envolvendo táticas e estratégias, o equipamento utilizado nas operações de policiamento, etc. (PONCIONI, 2011, p.589).

É possível afirmar que pouco se debatia acerca do papel do policial em formação ou sobre a necessidade de adequação de uma metodologia pertinente para essa profissão. Para Poncioni (2011)

os programas de ensino e treinamento profissional dos policiais nas academias de polícia exemplificam uma das estratégias fundamentais de transmissão de ideias, conhecimentos e práticas de uma dada visão do papel, da missão, do mandato e da ação deste campo profissional, que necessariamente envolve a transmissão de valores, crenças e pressupostos sobre este campo específico e que é revelada, particularmente, nas diretrizes teórica e metodológicas dos currículos dos cursos oferecidos para a socialização do novo membro, em um contexto sócio-histórico determinado. (PONCIONI, 2011, p.588).

Assim, esse contexto sócio-histórico-cultural que envolvia a crença de que a formação dos profissionais da segurança pública deveria ser baseada unilateralmente na rígida estrutura organizacional da instituição, nas práticas exercidas pelos dirigentes, na supremacia de transmissão de conteúdos, e da desnecessidade de preparo pedagógico dos policiais formadores relegava a um segundo plano a preocupação com uma formação mais ampla e contextualizada com as demandas sociais que também abarcassem competências interpessoais e socioemocionais. Na ESPC, os fatos não foram diferentes. Em seu regimento interno, é possível notar o delineamento de questões disciplinares em detrimento da fundamentação pedagógica, e da visão de educação policial pretendida. Há destaque das regras acadêmicas de funcionamento dos cursos que influenciam diretamente as ações educacionais, que por sua vez seguem as normas e diretrizes postas por esse documento.

Porém, para compreender as bases da educação oferecida pela Casa de

Ensino é necessário entender o seu percurso histórico. O embrião da escola nasceu em 1965 com a criação do Setor Escolar, na Divisão de Polícia Técnica da Polícia do Distrito Federal, vinculado à Academia de Polícia do Departamento Federal de Segurança Pública de Brasília (BRASÍLIA, 1988, p. 114). Nos cinquenta e seis anos de sua existência fatos marcantes alteraram sua estrutura orgânica, normativa e cultural. O Quadro 2 apresenta as diversas mudanças ocorridas ao longo de sua história.

Quadro 2– Histórico da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.

Ano	Denominação	Principais Ocorrências
1965	Setor Escolar	Criado na Divisão de Polícia Técnica da Polícia do Distrito Federal e vinculado à Academia de Polícia do Departamento Federal de Segurança Pública de Brasília.
1968	Escola de Polícia do Distrito Federal	Sem sede própria.
1972	Escola de Polícia de Brasília	Tinha como competência a gestão, execução, supervisão, controle e pesquisa de assuntos relativos à formação, treinamento, aperfeiçoamento e especialização técnico-científica dos funcionários da Polícia Civil.
1975	Escola de Polícia	Instalações próprias.
1984	Academia de Polícia Civil do Distrito Federal	Unidade orgânica da PCDF diretamente subordinada à Secretaria de Segurança Pública.
2018	Escola Superior de Polícia Civil	Instituída pelo Decreto n.º 39.218/2018, que alterou sua estrutura com a criação da Divisão de Ensino Superior (DESUP) e reconhecida como Instituição de Ensino Superior pelo credenciamento junto ao Sistema de Educação Superior Distrital efetivado pela Parecer nº 112/2021- CEDF, a partir da criação da Universidade do Distrito Federal (UnDF), conforme Lei Distrital 987/2021 e o Decreto 42.333/2021.

Fonte: Elaborado pela autora (BRASÍLIA, 1988).

Portanto, de 1965 até 2018, foram efetuadas sucessivas alterações do nome da escola, motivadas por fatos que vão desde a sua criação como setor escolar até o seu reconhecimento como academia de polícia, com uma sede própria.

Em 2018, a instituição da Escola Superior de Polícia Civil representou o amadurecimento pedagógico da Casa de Ensino e sua entrada nas atividades acadêmicas de ensino superior, com a inclusão da Divisão de Ensino Superior (DESUP), onde são ofertados cursos de pós-graduação *lato*, e são buscadas parcerias para a oferta de ações *stricto sensu*. Localizada na cidade Riacho Fundo II, a Escola oferta cursos de formação profissional inicial para as carreiras de Delegado de Polícia e de Policial Civil (Agente de Polícia, Escrivão de Polícia, Papiloscopista, Perito Criminal e Agente Policial de Custódia), cursos de progressão funcional e cursos de formação continuada, tanto na modalidade de extensão quanto na de pós-graduação, conforme prevê seu Regimento Interno. Ela compõe a estrutura orgânica da Polícia Civil do Distrito Federal, sendo financeiramente mantida e a ela vinculada administrativamente. Sua estrutura administrativa está representada na Figura 1.

Figura 1 - Organograma da Escola Superior de Polícia Civil.



Fonte: (BRASÍLIA, 2021, p. 24)

No plano anual de formação estão dispostas as ofertas de cursos a serem realizados em cada ano.

Em 2014, Matriz Curricular Nacional publicada pela Senasp⁴ trouxe orientações teórico-metodológicas para as ações de formação dos profissionais da área de segurança pública e fortaleceu a adoção de metodologias ativas de ensino ao defender uma

⁴ O Ministério da Justiça, por meio da Senasp, é responsável pelo estabelecimento da política de segurança pública em todo o país.

[...] abordagem curricular pautada no paradigma da complexidade que contemple a teoria e a prática articuladas pela inclusão da problematização, tendo as metodologias de ensino ativo como modelos de referência para gerar situações de aprendizagem que possibilitem a “transferência de conhecimento”, ou seja, a capacidade de aplicar conhecimentos prévios em novos contextos, com o objetivo de identificar similitudes e diferenças para agir na nova situação, gerando, portanto, adaptação a quaisquer situações inerentes às competências profissionais e as novas competências que se fizerem necessárias (BRASIL, 2014, p.16).

Essas diretrizes podem ser entendidas, no campo de uma formação dos profissionais da área de segurança pública, como a defesa de uma perspectiva participativa de educação, mais coerente e sintonizada com a realidade e com os princípios metodológicos diferenciados.

A proposta educativa para as ações formativas dos profissionais em segurança pública exige um delineamento pedagógico diferenciado apoiado nas interações enriquecedoras, a partir da contextualização, interdisciplinaridade e da transversalidade entre os diferentes componentes (BRASIL, 2014, p. 56).

No plano anual de formação policial de 2016, a ESPC indicou que suas ações formativas estariam alinhadas aos princípios e orientações da SENASP, primando por uma prática pedagógica democrática, crítica e significativa. Para tanto, a Escola optou pela adoção das metodologias ativas, com um especial destaque para a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Diante disso, a ESPC buscou uma parceria com a Fundação Universidade Aberta de Brasília⁵ (Funab) e com o Instituto Federal de Brasília, órgãos que já possuíam expertise na metodologia ativa ABP. Foi criado um grupo de trabalho e de estudos com essa temática, regulamentado pelo Acordo de Cooperação Técnica n.º 08/2016, assinado pelas três instituições. A Funab, com toda sua expertise na metodologia, auxiliou a ESPC a desenhar, planejar e ofertar um curso básico de formação de tutores para os primeiros policiais formados em ABP, e para um grupo de professores do IFB. Esse processo culminou na adoção da ABP pela ESPC no curso de Especialização em Ciências Policiais, em 2018. Posteriormente, a Funab esteve na Casa de Ensino acompanhando os trabalhos, ofertando uma formação continuada e consolidando a metodologia para os policiais formadores durante todo ano de 2018, quando ocorreu a oferta da primeira turma.

⁵ Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Coelho (UnDF), conforme Lei Distrital 987/2021, de 26/07/2021 e Decreto 42.333, de 26/07/2021.

Em 2019, ao avaliar as práticas metodológicas do curso de Especialização em Ciências Policiais, Amaral (2019) afirmou que a ABP supria bem as necessidades e especificidades do preparo para o exercício da função policial, pois consolidava “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” (AMARAL, 2017, p.06).

Apesar dos avanços, para a consolidação dessa nova perspectiva de ensino policial é fundamental haver o investimento na formação dos policiais formadores, uma vez que são os responsáveis pela formação de seus pares. Essa é uma tarefa desafiadora, pois como aponta Poncioni (2011)

tanto a Polícia Militar quanto a Polícia Civil não possuem um corpo de docentes inteiramente dedicado ao ensino. Os professores dos cursos de formação profissional básica, oferecidos por ambas as organizações policiais são, majoritariamente, policiais advindos da própria Corporação, os quais, além de acumularem a atividade docente com outras atividades próprias ao cargo prioritariamente exercido na corporação, não possuem necessariamente uma formação pedagógica adaptada à função (PONCIONI, 2011, p.596).

É possível afirmar, a partir de Poncioni (2011), que a formação técnica e pedagógica dos policiais formadores influencia diretamente na qualidade dos cursos ofertados e ainda representa não apenas um desafio, mas um trabalho em construção, uma vez que nos últimos 5 anos (entre 2017 e 2021), foram identificadas apenas 9 publicações, sendo três relacionados com a ESPC.

As ações formativas no âmbito de segurança pública devem buscar não apenas o preparo de um servidor público para atender a comunidade e para desempenhar suas funções cotidianas, mas formá-lo como um ser integral, com consciência crítica, capaz de intervir positivamente no meio social que participa, como defende a Matriz Curricular da Senasp e Ferreira (2018)

[...] a ideia não é preparar o aluno para desempenhar uma determinada profissão, não é ensinar a ele as técnicas necessárias para o exercício da função, é sobretudo, formá-lo integralmente, desenvolver nele a criticidade, o poder da reflexão, o conhecimento da ciência, da cultura e tecnologia, para consciência de seu papel na sociedade da qual faz parte. (FERREIRA, 2018, p.02).

A realidade educacional almejada depende de um trabalho coletivo, constante e fundamentado pelos gestores e formadores que atuam na ESPC. É uma meta

possível e que poderá contribuir com o desenvolvimento de aprendizagens significativas que impactarão positivamente o exercício profissional.

2.2. A Educação Profissional e Tecnológica e sua Relação com a Formação Policial.

As constantes transformações sociais, vinculadas ao sistema capitalista de produção, revolucionaram as esferas do convívio coletivo, afetando as relações educacionais nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive na educação profissional e tecnológica (EPT).

Ao serem caracterizadas como educação profissional continuada, as ações da ESPC, como instituição de formação profissional permanente, também estão marcadas pela trajetória histórica da EPT no Brasil e enfrentam desafios semelhantes, conforme buscam uma educação dialógica e crítica. Ações na formação dos policiais que atuam na ESPC para o aprimoramento da performance das polícias judiciárias configuram o foco de interesse desse estudo por sua complexidade e importância no cenário social.

Nesse sentido, o diálogo entre as demandas da vida cotidiana e os impactos vindos do mundo do trabalho precisam ser considerados nos processos educacionais. Com o desenvolvimento e o avanço da sociedade capitalista, a qualificação para o exercício laboral ganhou destaque.

Neves e Pronko (2008) afirmam que

com o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, a formação para o trabalho simples passou a requerer graus crescentes de sistematização fora do local de trabalho, começando a se realizar nas instituições de educação escolar elementar e nos centros de formação técnico-profissional, que ganharam novo impulso a partir da década de 1930 (NEVES; PRONKO, 2008, p.35).

Para Ciavatta (2004), tanto a origem quanto o percurso da educação profissional no Brasil foram marcados por intencionalidades políticas que atendiam aos interesses das classes dominantes. Assim, para a autora, a trajetória da EPT brasileira representou “uma luta política entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* propostas de introdução dos

fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2004, p. 88).

Neves e Pronko (2008) corroboram essa visão e acrescentam que:

[...] o caminho da formação para o trabalho complexo foi subdividido em dois ramos: o científico, responsável pela formação da força de trabalho altamente especializada – intelectuais orgânicos da nova ordem urbano-industrial e produtores de ciência e tecnologia -, e o tecnológico, destinado à formação da força de trabalho dedicada às tarefas especializadas da execução do modelo fordista de organização produtiva e social (NEVES, PRONKO, 2008, p.48).

É evidente a necessidade da definição de uma política de formação que supere a visão oriunda da herança cultural, na qual a EPT se destinava apenas aos filhos das classes menos favorecidas e, por isso, não demandava atenção ou esforços para ter qualidade. Esta visão de superação também foi detectada por Souza (2017), além de estar expressa na LDB.

O Ensino Profissional, no Brasil, remonta aos tempos da Colônia em que os aprendizes eram índios e negros. Por essa razão, o Ensino Profissional sempre foi relacionado às populações das mais baixas categorias sociais (SOUZA, 2017, p.19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996 (LDB), por sua vez, passou a definir a educação profissional e tecnológica como uma modalidade de educação que tem como objetivo o preparo para a atuação no mundo do trabalho.

Souza (2017) afirma que essa modalidade passou a ser evocada como espaço de formação e como um mecanismo estratégico de políticas econômicas e sociais, sendo considerada um importante agente de mudança social.

Dorneles, Castaman e Vieira (2021) apontam uma proposta transformadora que atinge a educação em sua totalidade e que é significativa para a EPT:

é preciso ressignificar a EPT para além da preparação dos jovens para o mercado de trabalho, ou seja, esta deve contribuir para uma formação crítica dos sujeitos, sendo norteadada pelos princípios de uma educação emancipadora (DORNELES; CASTAMAN; VIEIRA, 2021, p.3).

Basso (1998, p.02) explica que “práticas rotineiras, estereotipadas, muitas vezes baseadas em ideários pedagógicos simplificados, quase clichês que perderam o potencial para a análise crítica da realidade e do enfrentamento dos problemas educacionais” precisam ser revistos. É nesse sentido que os formadores que atuam

na educação de policiais precisam questionar padrões de ação, e repensá-los a partir do comprometimento com uma educação de qualidade.

No entanto, nenhum movimento de mudança social é simples, mas é necessário. Como aponta Freire (1996, p.41), é a partir do saber de que “mudar é difícil, mas é possível, para programar nossa ação político-pedagógica”. Essa visão precisa ser firme para que tenhamos consciência das barreiras que precisam ser superadas. É fundamental o afastamento do legado ditatorial que ainda pesa sobre as forças policiais e que destoa dos princípios de educação democrática.

Portanto, é relevante destacar qual concepção de trabalho é coerente com um projeto de inserção social e de participação igualitária para todos. Netto (2011) aponta que Karl Marx entende que é importante avaliar como a estrutura do sistema capitalista de produção influencia os alicerces da sociedade moderna. Para tanto, ele partiu da análise das relações humanas e considerou que a sociedade constitui os homens e por eles é constituída numa relação dialética.

Seria ingenuidade entender a função da educação de forma isolada dos contextos sociais, políticos, econômicos e ideológicos. Todas essas estruturas relacionam-se diretamente com os espaços escolares, ora confirmando a estrutura vigente, ora modificando-a. Dessa forma, pode-se dizer que

[...] as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados. Que significa a expressão “a educação é socialmente determinada”? Significa que a prática educativa e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas (LIBÂNEO, 2013, p.17).

A categoria trabalho aparece como pilar do materialismo histórico-dialético, teoria social de Karl Marx. Para ele, a ação sobre a natureza é ontológica e histórica, uma atividade fundamental para o desenvolvimento e para a sobrevivência humana. Por essa tese, é pelo trabalho que o homem age na natureza e a transforma de acordo com suas necessidades.

Nesse sentido, o processo educativo de saber produzir-se como homem também ganha expressão. Essa visão faz sentido para o pensamento de Saviani, que entende que “o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser, precisa aprender a produzir sua própria existência, sendo esse, portanto, [...] um processo educativo”

(SAVIANI, 2007, p.154). Logo, ao analisar a essência do homem, o autor estabelece uma relação entre trabalho e educação.

Esse pensamento pode ser aplicado ao fazer policial. Por ser uma profissão com complexas responsabilidades, é na vivência fundamentada cientificamente que o policial se faz, se identifica, se descobre e se reconstrói como policial. Esse processo dinâmico e constante de constituição de identidade não se limita aos momentos formativos pontuais, mecânicos ou pouco efetivos.

Porém, para o sistema capitalista de produção, a visão da gênese humana descrita acima é negada e o trabalhador é explorado para que a classe dominante obtenha lucro a todo custo, mesmo que isso prejudique agressivamente os direitos básicos dos indivíduos, como a educação, pois, como adverte Libâneo (2013)

[...] a desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação (LIBÂNEO, 2013, p.18).

Portanto, é relevante destacar que “a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital” (CIAVATTA, 2014, p. 191). A escola representa um espaço estratégico, seja para a manutenção da ordem vigente, seja para a sua transformação.

É preciso discutir o fato de que, como instituição social criada no interior de uma sociedade capitalista, a escola tanto influencia a ordem posta como é influenciada por ela. As incoerências presentes na lógica do capital são reproduzidas na escola com a intenção de manter a ordem vigente, em especial, da divisão social do trabalho que conhecemos na sociedade atual.

Piletti e Praxedes (2010) corroboraram esse pensamento ao postularem que

uma educação simplesmente adequada às demandas da divisão do trabalho capitalista confirma a alienação, pois difunde entre os seres humanos uma consciência social parcelarizada, que aceita a divisão entre concepção e execução, entre trabalho intelectual e braçal, e reduz o trabalhador às características de sua ocupação funcional, impedindo-o de realizar todas as potencialidades humanas (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p.52).

É nesse espaço de contradições, impostas pelo sistema capitalista, que os profissionais que atuam no preparo de policiais devem construir propostas

pedagógicas que fomentem uma educação de qualidade social⁶, pois é fundamental que todos tenham acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, a fim de desenvolver massa crítica para a inserção na vida coletiva com condições de modificá-la.

Pode-se dizer que é primordial construir um modelo educacional que propicie acesso ao conhecimento, à participação social, ao respeito e à dignidade humana para todos os cidadãos.

Para tanto, a organização da atividade educativa nos ambientes escolares, incluindo os espaços de formação de atores da segurança pública, não pode deixar de considerar o trabalho como um princípio educativo. Isso equivale a dizer que é preciso buscar e construir caminhos educacionais que superem a separação de teoria e prática, da atividade manual e intelectual, da função de planejamento e de execução.

Dal Ri e Vieitez (2009) apontam, numa posição contra hegemônica, que

[...] o trabalho é um princípio educativo, no sentido de proporcionar aos sujeitos formação integral. Essa formação integral significa elevar os sujeitos da condição de executores à de dirigentes, ou seja, num processo de integração entre as funções manuais, técnicas e de direção ou intelectuais (DAL RI; VIEITEZ, 2009, p.31).

Ciavatta (2014), comprometida com a defesa de intervenções inclusivas, críticas e de qualidade para todos, contribui com essa discussão ao definir a educação omnilateral como aquela que “se preocupa com a formação em todos os aspectos da vida humana [...] integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p.190).

Esse aspecto é relevante, uma vez que a polícia civil recebe demandas de várias áreas do conhecimento e de diferentes campos sociais. Para que o agente de segurança tenha condições de atuar de maneira assertiva, é preciso que ele tenha acesso a uma educação global, que supere as práticas de uma ação alienada e que considere a dinamicidade das relações sociais atuais, uma vez que é nesse contexto multifacetado que ele exercerá suas atribuições.

⁶ A escola de qualidade social é aquela que se atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009).

Essa visão de educação tem sentido para a função policial, pois envolve uma atividade que exige uma firme fundamentação técnica, sem desconsiderar os aspectos socioemocionais. Logo, as propostas de educação dos profissionais de segurança pública precisam inserir e integrar as dimensões culturais, políticas, econômicas, emocionais, científicas e tecnológicas, além dos aspectos físicos ou cognitivos.

Dessa forma, a dimensão política da intervenção do formador é de importância ímpar e se constitui em uma condição para a promoção de uma educação crítica e, conseqüentemente, para a alteração das relações de poder estabelecidas nos meios de convívio coletivo. Logo, os formadores são corresponsáveis pela construção de uma realidade social voltada para a inclusão de todos que dela participam. Essa meta está presente tanto na atividade de formação policial quanto nos processos de educação profissional e tecnológica que, ao intencionarem o preparo para a atuação consciente no mundo do trabalho, também defendem a democratização do saber para a superação ou a diminuição das desigualdades sociais.

2.3. Formação de Formadores e sua Relação com a Educação Dialógica.

Para romper com a educação tradicional e com sua lógica alienante é necessário haver o compromisso com a inclusão social de todos os cidadãos. Para isso, é primordial que o formador repense e recrie sua intervenção no processo educacional, voltando-se aos projetos conscientes e críticos. Além disso, como afirma Freire (1996, p.7) “[...] é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta um discurso coerente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”.

Isso reafirma o fato de que os educadores precisam se apropriar dos conceitos que nortearão sua prática de ensino para que ela seja coerente e significativa. Para Ferreira (2018, p.35), “a prática pedagógica precisa se organizar adequadamente para se traduzir em resultados de efetiva aprendizagem dos educandos, ou seja, é preciso compreender o que (conteúdo), para quem (alunos), para que (objetivos) e como ensinar (recursos)”. Portanto, é relevante que o trabalho pedagógico esteja atento que

a formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação

do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. A criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer (BASSO, 1998, p. 6).

No contexto da formação policial, a conscientização de que as práticas pedagógicas devem considerar a participação crítica e ativa do policial em formação é um desafio, mas crucial para ressignificá-las rompendo com a perspectiva da educação tradicional. Assim, uma atuação fundamentada, teórica e pedagogicamente, poderá promover uma intervenção docente efetiva que estimule uma participação crítica nos meios sociais, a fim de que sejam construídas alternativas que viabilizem uma educação humanizadora e realmente democrática.

A análise do contexto educacional brasileiro mostra que sempre houve obstáculos a serem superados para a oferta de um ensino público de qualidade. No entanto, mais que criticar, é preciso construir caminhos reais de superação desse contexto. Em algumas correntes pedagógicas vigentes, a

[...] a descrição e análise de situações cotidianas produziam compreensões sobre elementos presentes no cotidiano da escola, sem, no entanto, oferecer instrumentos para superá-los. A denúncia e a compreensão eram geradas, mas não a sua transformação (AUBERT, 2020, p. 10).

A preocupação com a condição pedagógica dos formadores não foi uma prioridade do Estado desde a constituição do Brasil. Para Saviani (2009, p. 143), “a questão do preparo dos professores só emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Isso reforça a ideia de que, apesar da atuação dos formadores ter um papel crucial para a organização da sociedade, historicamente, sua formação não obteve a atenção necessária.

No Brasil, diversas barreiras contribuem para a implementação de uma política responsável que reverta esse quadro. Coutinho (2001) afirma que a realidade brasileira da formação de docentes é o resultado de um processo de desenvolvimento social, político e econômico bem mais amplo, pois ela “passa por uma séria crise, retratada pelo descrédito da sociedade no sistema formal de ensino em todos os níveis, sendo necessária a ultrapassagem de rupturas e conflitos de ordem individual, profissional e sociocultural” (COUTINHO, 2001, p.3).

Está posta, portanto, a tarefa de pensar sobre a formação dos formadores a partir dos anseios sociais, políticos e econômicos com os quais os processos de ensino se relacionam. Imbuída da mesma preocupação, Kuenzer (1999) entende que as demandas para essa formação têm interface com as

[...] configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p.166).

Destaque-se, por oportuno, que as ações destinadas para a formação desses profissionais devem permitir eles ajam de forma embasada, autônoma e consciente em busca de uma educação inclusiva. Não se trata de uma tarefa pontual ou aleatória. Desse modo, o formador é chamado a “compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação” (KUENZER, 1999, p. 170).

É urgente que se discutam as políticas de formação de formadores com destaque para os compromissos no âmbito social, pois não é cabível a crença de que “a formação pedagógico-didática do educador venha em decorrência apenas do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizados, adquiridos na própria prática docente” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Assim, ganha relevância e urgência a defesa de ações coerentes, consistentes e coletivas que rompam com a concepção de que basta ter o conhecimento técnico para ensinar, como aponta Alves (2020):

Ter conhecimento técnico não pode ser suficiente para atuação em sala de aula, pois para ensinar bem é necessário conhecer os fundamentos dos processos didáticos que facilitam o entendimento por parte do aprendente; é preciso adquirir os elementos conceituais necessários para a reflexão sobre a função social da escola; é fundamental possuir noção, ainda que panorâmica, sobre a legislação e a literatura educacional com as concepções atuais sobre planejamento educacional, avaliação da aprendizagem, inclusão educacional e etc. (ALVES et al.,2020, p.68).

Nos espaços educacionais, fica cada vez mais evidente a importância de uma intervenção fundamentada técnica e teoricamente, para que o trabalho pedagógico não se volte para a perpetuação de uma lógica alienada e pouco inclusiva, “alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade

ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (FREIRE, 1996, p. 24).

É nesse cenário que a necessidade da formação continuada dos policiais que atuam como formadores é ressaltada, uma vez que apenas os cursos básicos e a prática cotidiana não são suficientes para a reflexão crítica e problematização do fazer educacional. Como afirma Bezerra (2022), “a constante educação voltada ao policial é imprescindível para atender as demandas da população de forma satisfatória” (BEZERRA, 2022, p.06). Um trabalho policial qualificado é alcançado por meio do preparo e do questionamento permanentes, que devem ser iniciados pelos formadores, uma vez que, especialmente no âmbito das ciências sociais, o conhecimento é inovado rapidamente. Logo, a formação continuada pode permitir o acompanhamento dos anseios sociais apontando para a melhor forma de atendê-los.

É legítima a importância do estudo sistemático e sistematizado para acompanhar as demandas de uma sociedade dinâmica e exigente. Assim, não basta tratar do tema sem um comprometimento com a mudança, pois como afirma Freire (1996, p. 13), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblá e a prática, ativismo”.

É relevante destacar que o preparo constante para formadores não resolverá os problemas cotidianos de forma imediata, mas os ajudará a entender que as “transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

Freire (1996) afirma que a educação não possui o poder de, unilateralmente, reverter os mecanismos de exclusão e de injustiças sociais. Porém, ela é o elemento essencial no processo de construção de uma organização social mais justa. Dessa maneira, é preciso comprometer-se com uma prática educativa que anseie por uma nova ordem. E, como alternativa, busca-se uma aprendizagem significativa e dialógica, entendida como a superação de um modelo de escola bancária, na qual “cada pessoa participante se sinta motivada a compartilhar com o grupo o que pensou, sentiu ou questionou a partir do lido, tendo como pano de fundo o seu mundo da vida” (PEREIRA; ANDRADE, 2014, p. 23).

Há uma mudança radical de visão ao apresentar a educativa dialógica como

caminho coerente, pois é entendida como uma proposta pedagógica baseada na interação e na comunicação entre todos os envolvidos. Como um

[...] processo de criação de significados a partir de interações destinadas a aprendizagens melhores. O conhecimento se cria e se recria por meio de um diálogo orientado pelo desejo de entendimento, pela intenção de alcançar maior compreensão e quantidade de acordos possíveis sobre algum aspecto da realidade, os conteúdos de aprendizagem ensinados e a escola (AUBERT et al., 2020, p. 68).

Na sociedade fragmentada e fragmentária, na qual vivemos, isso é revolucionário, desafiador e urgente, uma vez que

A aprendizagem dialógica é produzida em diálogos igualitários, em interações nas quais é reconhecida a inteligência cultural de todas as pessoas e que são direcionadas à transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, estão orientadas por princípios solidários e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT et al., 2020, p.137).

A origem e as bases teóricas da aprendizagem dialógica situam-se no campo da concepção comunicativa da educação, que “dá um passo à frente em relação às concepções de ensino e aprendizagem anteriores que foram desenvolvidas na e para sociedade industrial” (AUBERT et al., 2020, p. 25).

Estudiosos como Vygotsky, Freire, George H. Mead, Jerome Seymour Bruner, Gordon Wells, Barbara Rogoff e Jürgen Habermas fundamentaram a elaboração dos princípios da aprendizagem dialógica como abordagem educacional. É oportuno ressaltar que

a teoria sociocultural é uma contribuição fundamental para a abordagem dialógica da aprendizagem pois ela [...] explica a criação do conhecimento como um processo que parte da intersubjetividade e que, mais tarde, torna-se subjetivo[...] nesse sentido, a teoria sociocultural enfatiza a construção interativa do conhecimento (AUBERT et al., 2020, p. 90).

Outra contribuição essencial para a aprendizagem dialógica foi dada por George H. Mead, que alerta para a necessidade de superação da “a oposição indivíduo-sociedade. Para o autor, a sociedade está dentro do indivíduo em forma de ‘mim’. Existe uma interação contínua entre a pessoa e a sociedade, não só exteriormente, mas também dentro de cada um de nós” (AUBERT et al., 2020, p. 92).

Portanto, a educação precisa considerar os aspectos sociais, políticos e econômicos nos processos de ensino, pois indivíduo e sociedade estabelecem uma constante relação dialética.

Jerome Seymour Bruner traz a premissa de que a educação é um “processo dialógico, uma forma de diálogo a partir da qual o menino ou a menina aprende a construir o mundo conceitualmente com o apoio de adultos” (AUBERT *et al.*, 2020, p. 93).

Dois princípios da aprendizagem dialógica foram diretamente inspirados na obra de Freire: “os princípios denominados transformação e inteligência cultural. Freire dizia que ‘somos seres da transformação e não da adaptação’” (AUBERT *et al.*, 2020, p. 126).

Já Habermas, criador da Teoria da Ação Comunicativa, reforça a ideia de que “o pensamento ou a consciência de uma pessoa se origina das interações sociais que ela estabelece com outras pessoas” (AUBERT *et al.*, 2020, p. 105).

Dessa maneira, pode-se afirmar que a educação dialógica não é um “modismo” desprovido de fundamentação epistemológica. É um trabalho sistemático e comprometido com soluções viáveis para as complexas dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola.

Pensar em um projeto pedagógico de formação numa perspectiva da educação dialógica significa ter uma proposta comprometida com uma educação humanizadora, alinhada com o desejo de melhoria do contexto social, pretendida pelas metodologias ativas de ensino, consideradas como processo educacional de construção ativa de conhecimentos.

Morán (2015) define as metodologias ativas como “ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p. 18).

Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273) apontam que as metodologias ativas são “uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador”, o que corrobora a necessidade de buscar caminhos para a construção de uma aprendizagem real e contextualizada.

Por compartilhar desse pensamento, a ESPC optou por inserir no curso de Especialização em Ciências Policiais uma metodologia ativa que contribuísse com os desafios de sua realidade educacional, pois, como aponta Amaral (2022), na

doutrina especializada, ao menos quatro aspectos conceituais fundamentam e justificam a utilização da metodologia ABP em ações formativas de profissionais da área de segurança pública: valorização de conhecimentos prévios; aprendizagem colaborativa; criticidade e busca pelo conhecimento (aprender a aprender) (AMARAL, 2022, p.78).

Nesse sentido, a metodologia ativa escolhida para o curso citado foi a Aprendizagem Baseada em Problemas, uma vez que ela tem o potencial de contribuir para o alcance de uma educação centrada na perspectiva dialógica e comprometida socialmente.

2.4. Aprendizagem Baseada em Problemas e sua Interface com a Educação Dialógica⁷.

Para pensar uma formação de formadores que supra as demandas e as reais necessidades das funções que exercem, é fundamental promover uma prática pedagógica “crítica, implicante do pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.21). Para tanto, o profissional que atua como formador precisa ter noção de seu papel nesse processo complexo. Importa dizer que

[...] o ensino é entendido como um processo que requer uma ação intencional do educador para que ocorra a promoção da aprendizagem, a construção/reconstrução do conhecimento e a apropriação crítica da cultura elaborada, considerando a necessidade de padrões de qualidade e de abrangência a princípios éticos (BRASIL, 2014, p.52).

Dessa maneira, deve-se auxiliar o policial em formação a alcançar uma postura crítica, a partir de estímulos que o permitam apropriar-se do saber existente e construir novos. É nesse contexto que as metodologias ativas de ensino ganham especial relevância.

Motivada pelas orientações da Senasp/MJ e inspirada pelo cenário de reflexão sobre os fundamentos de uma prática educativa de qualidade, a ESPC, do Distrito Federal, indicou em seu plano anual de formação policial de 2016, que suas ações formativas estariam alinhadas com a prática de uma educação democrática,

⁷ O termo Aprendizagem Baseada em Problemas vem do inglês e é encontrado na literatura internacional como Problem Based Learning/PBL.

crítica e significativa, postura reafirmada pelos princípios e orientações da SENASP. Em 2017, essa proposta pedagógica foi materializada na oferta da primeira turma do curso de Especialização em Ciências Policiais, o qual adotou a metodologia ABP integralmente. Assim, é fundamental analisar a origem, os pressupostos e os preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas, e suas potencialidades para contribuir com uma prática educacional transformadora, comprometida com as demandas sociais e institucionais.

A Aprendizagem Baseada em Problemas “configura-se como um método, estratégia educacional e filosofia curricular concebendo um processo de aprendizagem onde estudantes autogeridos constroem ativamente o conhecimento”. (GONÇALVES; GONÇALVES; GONÇALVES, 2020, p. 2). Ela é inspirada nas ideias de J. Piaget, L. Vygotsky, J. Dewey, K. Lewin e J. Bruner e as primeiras experiências com essa metodologia foram aplicadas em cursos de Medicina de diferentes países (ULISSES; SASTRE, 2018).

Na ABP, os papéis dos sujeitos envolvidos no processo educativo são ressignificados, assim como o próprio fazer pedagógico. Os formadores atuam como tutores e mediadores do saber e os estudantes tornam-se autônomos e responsáveis por sua trajetória. Para o policial que ocupa o lugar de formador na ESPC, isso significa uma grande revolução dos meios de ensino, uma vez que as metodologias tradicionais costumam ser as mais empregadas nesse tipo de formação. Além disso, trabalhar com a ABP significa um constante estudo de sua fundamentação teórica, que precisa ser aprendida, amadurecida e fortalecida constantemente, a fim de que sejam desenvolvidas situações-problema que estejam em consonância com a realidade profissional e comprometidas com a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a ABP representa “tirar o foco do ensino e colocá-lo na aprendizagem modifica o papel do docente, que passa de transmissor de conhecimento a facilitador do processo de aprendizagem” (ULISSES; SASTRE, 2018, p.34).

Na ABP, a construção do conhecimento ocorre por meio de debate e pesquisa de soluções para um problema, que é “uma situação complexa que não possui apenas uma resposta considerada certa; não tem somente uma solução possível. Os problemas espelham o mundo real” (LOPES; FILHO, 2019, p. 54). Ocorrem momentos de discussão coletiva para a solidificação de conhecimentos, especialmente durante os encontros de dinâmicas tutoriais, em que grupos de 8 a 10

policiais reúnem-se, orientados por um tutor, para analisar a situação-problema. Esse trabalho de análise é guiado por 7 passos metodológicos propostos pela Universidade de Maastricht – Holanda, para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos. São eles:

1º. Esclarecer termos e conceitos desconhecidos; 2º. Identificar no problema as questões de aprendizagem; 3º. Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio; 4º. Resumir estas explicações identificando as lacunas de conhecimento; 5º. Estabelecer objetivos de aprendizagem; 6º. Autoaprendizado; 7º. Sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema. (TOLEDO JÚNIOR et al, 2008, p.127).

Pretende-se que pela interação em grupo, o policial em formação seja o protagonista de sua aprendizagem, apoiado pelo formador (tutor), e que exerça a sua autonomia educacional. Portanto, “o aprendizado se dá a partir de problemas e de situações reais, idênticos aos que os alunos vivenciarão na vida profissional” (MORÁN, 2015, p.19).

Importa compreender que como toda metodologia educacional, a ABP apresenta vantagens e limitações. É preciso conhecê-las para que se fortaleçam as características positivas, e se construam caminhos coletivos para a superação das limitações de forma que elas não inviabilizem a aplicação do método. Gomes (2011), ao analisar o posicionamento de outros autores sobre o tema, sintetiza como vantagens o fato de que a metodologia

É centrada no estudante e incentiva o aprendizado ativo; melhora o entendimento, a retenção e o desenvolvimento de habilidades que devem durar para a vida toda; Desenvolvimento de competências genéricas e permite aos estudantes desenvolver habilidades genéricas e atitudes desejáveis nas suas práticas futuras; Favorece a integração curricular e facilita um núcleo curricular integrado; Favorece a motivação para aprendizagem, pois, requer que todos estejam engajados no processo de aprendizagem; Favorece a aprendizagem profunda, uma vez que os estudantes interagem com o material, relatam conceitos das atividades diárias, e melhoram seu entendimento (GOMES, 2011, p.25).

As vantagens trazidas pela metodologia ABP podem contribuir para que o processo educacional seja autônomo, motivador e que a aprendizagem se torne efetiva.

Porém, há aspectos que precisam ser considerados por demandarem esforços e providências adicionais, mas não se apresentam como limitadores da metodologia. São exemplos disso:

O professor/tutor não pode ensinar da forma como é feito do método tradicional, portanto, os estudantes podem achar a ABP um pouco frustrante; Requer mais recurso humano envolvidos com o processo, auxiliando tecnicamente; pode necessitar de recursos adicionais para atender aos estudantes (um número grande de estudantes precisa ter acesso simultâneo à biblioteca e a recursos computacionais, o que é dispendioso). (GOMES, 2011, p.25).

É primordial que os formadores se apropriem dos princípios e preceitos basilares da Aprendizagem Baseada em Problemas, para que exerçam uma prática coerente. Como segue explicando Gomes (2011),

os princípios de aprendizagem que formam a base teórica da ABP são fundamentados nas teorias de Piaget que afirma que, para aprender, o estudante deve agir e refletir sobre as ações; nas teorias de Vygotsky, onde o desenvolvimento cognitivo está relacionado ao contexto social, histórico e cultural em que o indivíduo vive enquanto agente ativo no processo de criação deste meio; e, também, fundamenta-se na teoria de Freire, onde o aprendiz tem a capacidade de criar e construir o conhecimento por meio da crítica, da comparação, da interação. (GOMES, 2011, p.27).

Esses aspectos citados por Gomes (2011) colaboram para o sucesso da aplicação da metodologia ABP, e a sua não consideração pode descaracterizar ou minimizar seus resultados. SALVADOR *et al.* (2014) também partilham dessa preocupação quanto ao domínio dos princípios metodológicos da ABP, ao afirmar que

em função das várias formas de se desenvolver e aplicar a ABP como abordagem instrucional, Barrows (1996) definiu seis principais características ou princípios norteadores da aplicação da ABP como metodologia. O primeiro princípio propõe que o aprendizado precisa ser centrado no estudante. Segundo o aprendizado precisa ocorrer em pequenos grupos com orientação de um tutor. Terceiro, o professor deve atuar apenas como um facilitador. Quarto, problemas autênticos precisam ser encontrados na sequência de aprendizado sem preparação prévia. Quinto, os problemas são ferramentas para atingir conhecimento e habilidades para resolver problemas. Por último, o sexto princípio propõe que a aprendizagem precisa ser auto direcionada (SALVADOR *et al.*, 2014, p.295).

É possível estabelecer uma consonância teórica entre a ABP e a aprendizagem dialógica, uma vez que o processo de planejamento da ação pedagógica, a proposta de constante trabalho coletivo, tanto entre os formadores quanto entre os estudantes, e a resolução dos problemas geradores de aprendizagens são elementos em comum. Além disso, há o fato de se

fundamentarem em autores como Vygotsky e Bruner.

De forma sintética, os princípios basilares da educação dialógica são “diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças” (PEREIRA; ANDRADE, 2014, p. 27). O princípio do diálogo horizontal é uma condição permanente para a construção da aprendizagem na ABP. As reuniões coletivas com os formadores para a definição das atividades da semana também buscam

[...] um processo aberto de diálogo no processo de planejamento, considerando as propostas de todos os e as participantes em função de sua validade, ou seja, em função do impacto que essas propostas têm para a melhoria da educação e da aprendizagem em todo alunado (AUBERT et al, 2020, p. 140).

Além disso, ao percorrerem os passos metodológicos da ABP, os estudantes percebem que os “diálogos servem para chegar a acordos, não para impor nossa opinião baseando-nos em nossa posição de poder ou calculando estrategicamente como trazer a outra pessoa para nosso lado” (AUBERT *et al.*, 2020, p. 141). Intenta-se que os argumentos sejam validados cientificamente e não pela posição de poder de quem os emite.

O princípio da inteligência cultural da aprendizagem dialógica também é fortemente trabalhado na ABP, pois ele “considera a inteligência acadêmica assim como outros tipos de inteligência: inteligência prática e inteligência comunicativa” (AUBERT *et al.*, 2020, p. 151). Nas dinâmicas tutoriais da ABP, os conhecimentos são construídos a partir dos diferentes tipos de inteligência.

Uma das propostas fortes da ABP é a reconfiguração dos contextos educacionais para que a aprendizagem seja efetiva. Na aprendizagem dialógica, a transformação, como princípio, se inspira na “igualdade de diferenças repelindo a adaptação à diversidade” (AUBERT *et al.*, 2020, p. 162). A mudança almejada não se limita aos muros da escola, mas intervém de forma consciente nos meios sociais, alterando-os substancialmente.

A dimensão instrumental do conhecimento também é defendida na ABP. Há um mito de que nas metodologias ativas, e na ABP, o conteúdo ficaria em segundo plano quando na verdade para a superação da exclusão, presente nos processos educacionais, é primordial que os estudantes tenham “uma boa preparação acadêmica, que enfatize a dimensão instrumental da aprendizagem” (AUBERT *et al.*, 2020, p. 167). No entanto, esse tipo de conhecimento não deve desconsiderar as

outras dimensões da vida dos educandos. Essa valorização multidimensional é importante nas dinâmicas tutoriais que, com o auxílio da situação-problema, estimulam a apropriação do conhecimento instrumental de forma instigante, interativa e solidária.

O princípio da criação de sentido, presente na aprendizagem dialógica, também é trabalhado, em vários momentos da ABP, a fim de tornar o ato de aprender prazeroso. “Por meio da aprendizagem dialógica, o sentido ressurge, já que assumimos a condução de nossas relações interpessoais. É por isso que, nesta perspectiva, com os participantes, decidimos como queremos investigar e aprender” (PEREIRA, 2014, p. 40).

A ABP propõe atividades em grupos, na maior parte do tempo. São nesses momentos que as habilidades e os conteúdos atitudinais são construídos ou fortalecidos. A solidariedade é um deles. É demasiadamente urgente buscar uma educação humanizada e integral que considere as diferentes dimensões do homem. Assim, pode-se afirmar que “se a aprendizagem dialógica pretende superar as desigualdades sociais, a solidariedade deve ser um de seus elementos fundamentais” (AUBERT *et al*, 2020, p. 184).

Outro aspecto trazido pela aprendizagem dialógica e que tem ressonância na ABP é a igualdade de diferenças. O respeito à origem e história de vida de estudantes e formadores é valorizado, diferentemente de um método tradicional de ensino, no qual o ensino policial baseou-se por anos não só na ESPC, mas em várias outras academias de polícia judiciária do Brasil. Assim, a ABP coloca os estudantes em condição de igualdade acadêmica, pois todos ensinam e aprendem colaborativamente. O objetivo é a minimização dos preconceitos e rótulos e enfatizam-se as potencialidades individuais e grupais por meio de “uma igualdade real, na qual todas as pessoas têm o mesmo respeito e dignidade” (AUBERT *et al.*, 2020, p. 192).

A Senasp, em 2014, problematizou que as ações formativas para os agentes de segurança pública precisam ser revistas e devem voltar-se “para a participação do discente, estimulando sua autonomia, conferindo-lhe o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem” (BRASÍLIA, 2021, p. 4), quesitos que são permitidos e estimulados tanto pela ABP, quanto pela aprendizagem dialógica.

Tais concepções metodológicas representam uma grande mudança de paradigma na formação policial, uma vez que há uma aproximação real entre o que

é teorizado em sala de aula e o que se vivencia cotidianamente nos espaços profissionais.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa objetiva contribuir com o processo de aprendizagem profissional dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal a partir da proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Nesse sentido, optou-se pela abordagem qualitativa para a condução dos trabalhos, uma vez que nela “a interpretação do fenômeno estudado pode ser realizada a partir de diferentes ângulos, utilizando diferentes instrumentos de forma a comparar os dados obtidos” (MOTTA-ROTH, 2010, p.113). Assim, nesta pesquisa o objeto de estudo foi investigado a partir das perspectivas dos policiais que atuam como formadores no curso de especialização em Ciências Policiais da ESPC, em relação às necessidades de formação em Aprendizagem Baseada em Problemas. Também foi considerada a complexidade institucional que a questão emana por envolver fatores políticos, econômicos, culturais e educacionais, dentre outros.

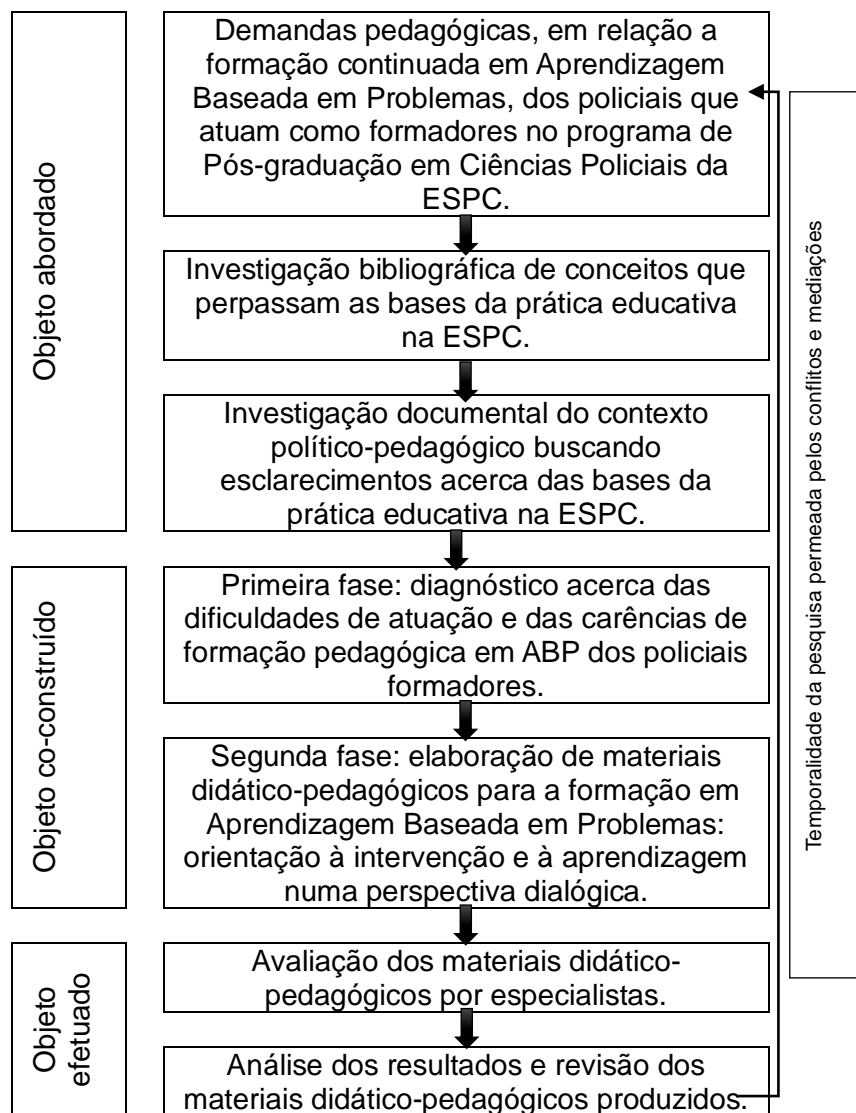
O problema de pesquisa foi relacionado às demandas formativas dos policiais que atuam como formadores no curso de Especialização em Ciências Policiais, relativas a Aprendizagem Baseada em Problemas, questão que emanou da vivência laboral da pesquisadora que envolve o contato com os profissionais que possuem apenas um curso básico de ABP para atuarem como formadores em uma área com temática complexa e desafiadora. Não há a exigência legal de que o formador possua *expertise* em ABP. No caso da ESPC, esse aspecto é importante pelo fato dessa ser a metodologia adotada na pós-graduação.

Assim, este trabalho é compreendido no campo da pesquisa-ação, metodologia adequada a pesquisa, uma vez que

[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 91).

Barbier (2007, p.122) propõe um modelo procedimental para a pesquisa-ação, que foi adaptado para a realidade investigada. A Figura 2 apresenta essa adaptação.

Figura 2 – Procedimento da Pesquisa-ação.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Barbier (2007, p.122)

Em relação ao **objeto abordado**, destaca-se que foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os temas: educação profissional e tecnológica; educação policial; formação docente em EPT; Aprendizagem Baseada em Problemas e educação emancipadora. A pesquisa bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma ampla gama de fenômenos, uma vez que “utiliza-se de dados ou de categorias

teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (SEVERINO, 2007, p. 93).

Quanto ao **objeto co-construído**, ressalta-se que o *lôcus* da pesquisa foi a ESPC, descrita no referencial teórico. Para mapear as demandas de formação pedagógica em ABP, foi encaminhado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), junto a um questionário (Apêndice C). Este instrumento propiciou a organização de um conjunto de questões destinadas a obter informações escritas e opiniões dos sujeitos sobre a temática pesquisada (SEVERINO, 2007).

O questionário foi composto por duas partes. A primeira, com intuito de traçar o perfil do público-alvo, foi composta por questões fechadas. A segunda, destinada a captar as demandas e as necessidades de formação em ABP, foi composta por questões fechadas e abertas. Nas questões fechadas, optou-se pelo uso da Escala Likert, com cinco pontos, indo de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Destaca-se que a escala possibilita “medir as atitudes por meio das opiniões de forma objetiva” (LUCIAN, 2016, p. 13).

Os resultados do questionário possibilitaram o planejamento da uma formação continuada em ABP a partir das necessidades dos policiais formadores. Assim, o instrumento trouxe a percepção dos participantes da pesquisa. Com isso, privilegiou-se a escuta sensível (Barbier, 2007). Nesta pesquisa, o diálogo representa valor fundamental nos processos de formação humana. Diálogo este que, segundo Freire (1967), baseia-se em uma educação ativa e permite a apropriação da capacidade crítica e da interpretação profunda de problemas.

Assim, a co-construção culminou na elaboração do produto educacional, ou seja, na elaboração de um material didático para policiais formadores e para estudantes. A formação continuada em ABP visa romper com a produção de roteiros rígidos e esquemas prontos ao buscar uma interface crítica com a realidade da polícia.

O **objeto efetuado** referiu-se à avaliação dos materiais didáticos para tutores e para cursistas por especialistas, a partir de um roteiro encaminhado para cinco especialistas com experiência na produção de materiais didáticos de ABP e na elaboração de situações-problema. Todos os avaliadores possuem mestrado e/ou doutorado e integram diferentes instituições educacionais. Para a elaboração desses materiais foi necessário o desenvolvimento do projeto e da sequência didática que

orienta o desenvolvimento do curso.

Buscou-se, nos Atos de Conclusão de cursos de formação em ABP Básico, o quantitativo de policiais formados pela PCDF, ativos e aposentados, as instituições de origem dos profissionais e os anos de realização das qualificações. Essa identificação foi fundamental para estabelecer os critérios de inclusão e exclusão na pesquisa.

Assim, encontrou-se que desde 2016, a ESPC ofertou 5 turmas de preparo de policiais para atuarem com a ABP, no nível básico. O Quadro 3 detalha o quantitativo de egressos dos referidos cursos, por ano, bem como o número de profissionais oriundos de órgãos externos à ESPC.

Quadro 3 - Cursos de Formação de Tutores em ABP realizados pela ESPC.

Ano	Nome do Curso	Docentes ativos da PCDF	Docentes aposentados da PCDF	Docentes externos	Total de formados
2016	Curso de Formação em Aprendizagem Baseada em Problemas para Formadores	23	10	07	40
2016	Curso de Formação em Aprendizagem Baseada em Problemas para Formadores	22	03	04	29
2018	1ª Pós-Graduação Lato Sensu em Segurança Pública, com ênfase na Formação de Tutores, Preceptores e em Pesquisa, para o Distrito Federal e Entorno.	14	02	03	19
2018	Curso de Formação de Tutores e Preceptores em ABP	24	03	11	38
2019	1ª Oficina da 2ª Pós-graduação Lato Sensu em Segurança Pública com Ênfase na Formação de Tutores em ABP.	22	00	04	26
2019	2ª Pós-Graduação Lato Sensu em Segurança Pública, com ênfase na Formação de Tutores, Preceptores e em Pesquisa, para o Distrito Federal e Entorno.	21	01	04	26
2021	Curso Básico de Formação de Tutores em ABP	30	00	05	35
Total		156	19	38	213

Entre os anos de 2016 e 2018, os cursos foram ofertados em parceria com a Funab, que trouxe *expertise* com a utilização da metodologia e forneceu tutores para formar policiais civis e integrantes de outros órgãos, bem como orientar os policiais que atuaram como formadores.

Os resultados indicam que há 213 profissionais com formação básica em ABP. Desses, 38 cursistas são integrantes de outras forças ou de outros órgãos governamentais, distritais e federais, e não são o público-alvo dessa pesquisa. Outros 19 já estão aposentados e perderam o vínculo com a ESPC, fato que os exclui da população pesquisada. O público-alvo total da pesquisa foi composto por 156 policiais ativos.

Assim, foram estabelecidos os critérios de inclusão na pesquisa: ser policial que atua como formador na ESPC, possuir experiência na atuação em cursos de ABP na ESPC, ter o curso básico de formação de tutores, realizado entre 2016 e 2021, assinar o TCLE, e responder ao questionário de levantamento de demandas pedagógicas elaborado para essa investigação.

Destaca-se que foi definido o período entre 2016 e 2021 como recorte temporal da pesquisa, pois foi em 2016 que a ESPC iniciou o seu processo de revisão das metodologias educacionais adotadas, e começou a preparar seus formadores para a ABP. O recorte final foi o ano de 2021, data de início desta pesquisa.

O Quadro 4 apresenta o percurso e coerência metodológica da pesquisa.

Quadro 4 – Percurso e coerência metodológica.

Tema: Aprendizagem profissional dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal: proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas.
Problema de pesquisa: quais as demandas formativas dos policiais que atuam como formadores no curso de Especialização em Ciências Policiais, relativas a Aprendizagem Baseada em Problemas?
Objetivo geral: contribuir com o processo de aprendizagem profissional dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal a partir da proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Objetivo	Procedimento/ Instrumento
<p>Discutir os princípios da educação profissional e tecnológica e suas aproximações com a formação policial;</p> <p>Analisar os fundamentos da educação dialógica e suas contribuições para a formação policial.</p>	Bibliografias diversas
<p>Identificar as necessidades de formação, em ABP/PBL, dos policiais formadores que concluíram o curso básico e estão aptos a atuar no curso de Especialização em Ciências Policiais da ESPC.</p>	Questionário
<p>Desenvolver o projeto pedagógico da formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas para policiais formadores da ESPC que atuam no curso de Especialização em Ciências Policiais.</p>	
<p>Elaborar materiais didático-pedagógicos para a formação em Aprendizagem Baseada em Problemas: orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica, a partir do seu projeto.</p>	Resultados da pesquisa
<p>Avaliar os materiais didático-pedagógicos produzidos (orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica), quanto aos aspectos conceituais, comunicacionais e pedagógicos.</p>	Roteiro de avaliação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.1. Produto Educacional.

O produto educacional desta pesquisa se constitui em materiais didático-pedagógicos para formação em Aprendizagem Baseada em Problemas: orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica que são de fundamental importância para a realização da formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas, por serem o principal suporte para a condução dos trabalhos pedagógicos. Para a ação formativa proposta, será necessário dar continuidade ao preparo dos policiais que atuam como formadores no curso de especialização da ESPC. Esse material didático foi elaborado a partir das lacunas de conhecimento

trazidas pelos policiais formadores, pelo planejamento da formação continuada e pela elaboração de uma sequência didática.

No material didático para estimular a aprendizagem do estudante, há a explicação sobre como ocorrerá a formação, sobre quais são as bases pedagógicas que a fundamentam, e quais são os objetivos propostos. O aprendiz também encontrará o cronograma das atividades com o detalhamento de horário, local e modalidade (presencial ou virtual), a organização da semana padrão, o sistema de avaliação, as funcionalidades da plataforma *Moodle* e as situações-problema, dentre outros pontos.

As orientações apresentadas no material de orientação e de intervenção do policial formador visam propiciar uma atuação docente coerente com os princípios e preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas e da aprendizagem dialógica, a fim de se alcançar um processo formativo motivador e aberto às demandas profissionais dos estudantes.

As bases teóricas do material didático-pedagógico se fundamentam nas concepções educacionais problematizadoras e críticas, como Freire, Vygotsky e Aubert, que intentam uma ação consciente nos diversos meios sociais que nos cercam.

3.2. Percurso de Desenvolvimento do Produto Educacional.

O produto educacional desta pesquisa se constituiu na elaboração de materiais didático-pedagógicos, orientador de intervenção do policial formador e estimulador de aprendizagem do estudante, que estão disponíveis no Apêndice A desta pesquisa. O Quadro 5 apresenta a coerência metodológica utilização para o desenvolvimento do produto educacional.

Quadro 5 – Coerência metodológica do produto educacional.

Produto Educacional	Material didático-pedagógico (orientador de intervenção do policial formador e estimulador de aprendizagem do estudante), alinhavados à Aprendizagem Baseada em Problemas.
Objetivo geral	Subsidiar, como material didático-pedagógico, a realização da ação formativa em Aprendizagem Baseada em Problemas para os policiais formadores.

Objetivos específicos	Estratégias
Apoiar a formação pedagógica dos policiais formadores que atuam no curso de especialização em Ciências Policiais da ESPC.	- Escuta de demandas de formação pedagógica dos policiais formadores da ESPC.
Aprofundar conhecimentos sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas, educação dialógica, elaboração de situações-problema tutoria em ABP, transposição curricular, trabalho pedagógico por competências, avaliação educacional, Taxonomia de Bloom.	- Elaboração de situações-problemas alinhavadas aos conteúdos identificados na pesquisa com o questionário de levantamento de demandas. - Organização do trabalho pedagógico de forma a estimular uma aprendizagem fundamentada nos princípios dialógicos.
Estimular uma prática pedagógica fundamentada nos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas e na aprendizagem dialógica.	- Pesquisa de textos científicos sobre os assuntos abordados que sirvam de referência aos tutores que conduzirão o curso. - Elaboração de instrumentos avaliativos coerentes com os preceitos metodológicos da ABP.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para criar o material didático-pedagógico, destinado aos policiais que atuam como formadores no programa de Pós-graduação *lato sensu* da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal (ESPC), foram necessários o planejamento de uma ação de formação continuada em ABP, bem como a elaboração do projeto do Curso de Formação Continuada em ABP – CFC/ABP (Apêndice E) e o desenvolvimento de uma sequência didática para ele (Apêndice F).

3.3. O Planejamento da Formação Continuada em Aprendizagem Baseada Em Problemas.

Em 2016, a Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal desenvolveu em conjunto com a antiga FUNAB, hoje transformada em UnDF, a estrutura e os moldes de um curso básico de formação de tutores em ABP, *expertise* já consolidada

por essas instituições. A ESPC, porém, não conseguiu avançar, de forma autônoma, com ações de formação continuada que permitissem ao seu corpo de formadores o aprimoramento e o aprofundamento de competências técnicas e procedimentais iniciadas no curso básico, necessárias ao trabalho com a ABP. Assim, a contribuição do produto educacional desta pesquisa consiste na elaboração de materiais didático-pedagógicos a partir das lacunas e demandas de conhecimento apontadas pelos policiais formadores. A inovação do produto está no conteúdo do material didático, que foi identificado pela pesquisa, uma vez que o formato do curso já foi consolidado por ofertas anteriores. Além disso, as ações formativas em ABP apoiam-se e dependem fortemente dos materiais didático-pedagógicos que lhes dão suporte.

Logo, observando e aprimorando o formato já praticado pela a ESPC, para o Curso de Formação Continuada em ABP – CFC/ABP foram propostas 80h de formação, divididas em 48 horas presenciais e em 32 horas destinadas a atividades assíncronas. Portanto, será um curso com uma metodologia de ensino híbrido, que segundo Moran (2016), quer dizer misturado ou mesclado. Para Bicalho e Medeiros (2018, p. 10),

adotar o ensino híbrido significa realizar atividades didáticas centradas na autoaprendizagem e com a mediação de recursos tecnológicos de comunicação remota-síncronas e assíncronas, por meio de plataformas de aprendizagem (BICALHO; MEDEIROS, 2018, p.10).

Todo o processo de planejamento da formação continuada foi motivado e teve como referências as demandas de formação dos policiais que atuam no curso de especialização da Escola. A escuta desses profissionais foi realizada por meio da aplicação de um questionário de investigação sobre os pontos que podem representar lacunas de conhecimento e/ou aprofundamento na metodologia e foi detalhada nas seções anteriores desta dissertação.

Assim, a partir dos resultados da pesquisa foi desenvolvido o desenho instrucional da formação, no qual estão explicitados os temas, objetivos, estratégias das situação-problema do curso (Apêndice G).

As atividades pensadas para o CFC/ABP buscaram dar continuidade para a construção de conhecimentos voltados aos princípios que fundamentam a prática da metodologia ABP. Elas têm como referencial pedagógico a educação emancipatória que, de acordo com Saul (2008), “está comprometida com o futuro, com o que se

pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real” (p.21). Destaca-se que a dimensão da emancipação é um horizonte, uma perspectiva de atuação que deve ser construída permanentemente e que não se cumprirá em sua totalidade com o curso proposto. Logo, uma característica fundamental dessa formação será o diálogo acerca dos problemas do cotidiano dos sujeitos envolvidos, com o propósito de tomada de consciência dessa realidade.

Além do planejamento da formação continuada, para a elaboração dos materiais didáticos em ABP, foi necessário o desenvolvimento de uma sequência didática, que teve a intenção de orientar o processo de ensino e de aprendizagem proposto, definir suas situações-problema, guiar a ação educacional e potencializar sua eficácia. De acordo com Zabala (1998, p.18), elas “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Os tópicos e assuntos identificados pela aplicação do questionário, que representam lacunas e/ou fragilidades de conhecimentos, foram abordados e trabalhados nos materiais didáticos-pedagógicos que se constituem o produto educacional desta pesquisa, nas situações-problemas, nas palestras, oficinas e exposições dialogadas previstas. Os resultados da escuta dos policiais formadores foram transpostos em conteúdos e serão estimuladores do desenvolvimento da aprendizagem da formação continuada proposta.

Assim sendo, a ação formativa foi planejada a partir de eixos temáticos abordados nas situações-problema de aprendizagem (Apêndice G). Porém, é fundamental que outros conteúdos possam também serem explorados, em especial nos momentos de palestras, oficinas pedagógicas, exposições dialogadas ou rodas de conversa.

Os assuntos identificados como lacunas de conhecimento serão discutidos e aprofundados nas oficinas e/ou rodas de conversas distribuídas durante as atividades das semanas (Apêndice H). É importante ressaltar que a metodologia da ABP propõe estimular processos educativos nos quais os estudantes têm postura ativa e são agentes centrais do processo de construção do conhecimento.

Assim, o papel dos estudantes será participar ativamente das atividades, debates e da construção dos passos metodológicos da ABP durante as dinâmicas

tutoriais, segundo os critérios definidos no instrumento de acompanhamento (Apêndice k); realizar pesquisas e leituras que atendam aos objetivos de aprendizagem elaborados na abertura da dinâmica tutorial; postar o registro das pesquisas e estudos na plataforma *Moodle*, nas datas acordadas; respeitar as regras de bom convívio em grupo; e realizar a autoavaliação dando *feedback* aos colegas e ao tutor sobre as atividades desenvolvidas na semana.

Nesse sentido, o professor assumirá a função de orientador e mediador da aprendizagem que se dará pela proposição de situações-problema que retratam os desafios e situações vivenciadas no cotidiano profissional e pessoal. Portanto, o papel do policial formador que mediará o processo de aprendizagem será o de observar o didático-pedagógico (orientador de intervenção do policial formador e estimulador de aprendizagem do estudante), detalhado no Apêndice A; conduzir os trabalhos na dinâmica tutorial, acompanhando o envolvimento e desempenho dos alunos; observar o tempo, as intencionalidades educacionais e o planejamento proposto para o dia; acompanhar as atividades no ambiente *Moodle*; dar *feedback* ao cursista sobre a sua atuação no momento de avaliação da situação-problema e na plataforma *Moodle*; convidar especialistas para debates, palestras, exposições dialogadas ou roda de conversa com os discentes; e registrar presenças, ausências e ocorrências importantes durante as atividades.

No planejamento ação formativa, foram previstos o acompanhamento e a avaliação processual dos estudantes. Essa avaliação foi composta por dois instrumentos: Roteiro de acompanhamento e avaliação processual da formação continuada em aprendizagem baseada em problemas (Apêndice J) e Avaliação estruturada formativa da dinâmica tutorial (AVEF) (Apêndice K).

O primeiro instrumento objetivará acompanhar o desenvolvimento das atividades nos mais diversos aspectos, como: elaboração, debate e pertinências das situações-problemas; construção de aprendizagem, realização de autoavaliação; realização de palestras, oficinas didáticas e exposições dialogadas, recursos didáticos, estrutura física de suporte para a formação e para o ambiente virtual de aprendizagem. Essa avaliação permitirá a correção e a adequação das estratégias e dos procedimentos para a melhoria dos trabalhos, caso necessário.

O segundo instrumento terá a finalidade de verificar se os objetivos de aprendizagem da formação foram alcançados, bem como se deu a construção de conhecimento por parte dos estudantes. Para tanto, foi elaborado o instrumento de

Avaliação Estruturada Formativa (AVEF), que avaliará a participação dos cursistas nos momentos de discussão em grupo, nas dinâmicas tutoriais, bem como incluirá a análise dos relatórios de pesquisa individual.

Também está prevista a avaliação da formação continuada pelos estudantes objetivando entender se ela promoveu a aquisição de um conhecimento significativo de ABP e se estimulou uma prática docente dialógica e em consonância com as diretrizes institucionais. (Apêndice L).

3.4. Análise dos Resultados da Pesquisa.

Os resultados obtidos por meio dos instrumentos explicitados na seção anterior foram trabalhados à luz da análise de conteúdo, isto é, por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p.23).

Pode-se afirmar que a análise de conteúdo compreende as fases de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados que inclui a inferência e interpretação dos dados. Nesta pesquisa, a fase de pré-análise das informações obtidas com o questionário consistiu na seleção e na organização dos resultados, a partir de uma leitura flutuante.

Para Bardin (2016), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 96). Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa foi constituído por seus resultados textuais exaustivamente analisados (totalidade dos dados), e foi denominado organização do trabalho pedagógico em ABP, tendo como referência Freitas (1995).

Na fase da leitura flutuante e exploração do material, foram utilizadas inicialmente a codificação e a categorização dos resultados com o intuito de fundamentar as decisões tomadas na constituição do *corpus*. Para tanto, foram consideradas as “impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52) relativas aos objetivos da pesquisa.

Nessa fase, os resultados foram sistematizados em dois grupos denominados objetivos/avaliação e conteúdo/método, pertinentes às categorias do trabalho pedagógico de Freitas (1995). Foram identificadas palavras-chave, a partir de análise vocabulário, que foram associadas a um contexto, segundo critérios de

classificação delimitados no desenvolvimento da pesquisa.

O processo de constituição das unidades de registro, “unidade de significação, captando os sentidos das comunicações em uma tarefa para codificar segmentos de conteúdo que se mostrem como unidade base” (URQUIZA; MARQUES, 2016, p.119) e de unidades de contexto “segmento da mensagem que possibilita a significação precisa da unidade de registro” (URQUIZA; MARQUES, 2016, p.122) está descrito na próxima seção desta dissertação.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.

Será apresentada a seguir a discussão dos resultados obtidos com a aplicação do questionário de levantamento de demandas pedagógicas. Dos 156 policiais formadores que constituíam o universo da pesquisa, 69 responderam ao instrumento.

A análise dos resultados foi dividida em duas partes principais, conforme os objetivos do questionário: a primeira apresenta o perfil dos participantes da pesquisa e, a segunda evidencia as fragilidades e as lacunas na formação para o trabalho pedagógico com a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na percepção dos policiais formadores.

4.1. Perfil do Policial Formador.

O questionário de levantamento de demandas formativas relacionadas à ABP foi enviado a 156 policiais que se constituíram no público-alvo total dessa pesquisa. Destes, 69 responderam a pesquisa e serão analisados como amostrata representante do corpo de policiais formadores da ESPC. Foi possível constatar que, os 69 policiais respondentes têm entre 30 e 55 anos, sendo que 59% está entre 41 e 50 anos. Outro dado relevante é que 51 são homens e 18 são mulheres. Se considerarmos o universo total da pesquisa, o número de mulheres pode ser ainda menor.

Esse dado revela que a presença masculina das forças policiais ainda é preponderante, porém “as mulheres têm conquistado cada vez mais espaço no

mercado de trabalho, notadamente em atividades tradicionalmente masculinas” (LOCATELLI; BRUNETTA; OLIVEIRA; PICCININI, 2013, p. 10).

Além disso, Brasil (2008) reafirma a necessidade da “desconstrução e/ou ressignificação dos papéis tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino, quando assumem e se identificam com a atividade fim da polícia civil” (p. 140).

Quanto a atividade exercida na Polícia Civil do DF, 52% dos participantes da pesquisa atuam na área policial fim e 48% exercem suas atividades profissionais em áreas administrativas. Portanto, há um equilíbrio em relação à lotação desses policiais que propicia a diversidade de experiências policiais, e traz contribuições de ambos os campos de intervenção policial para a atividade formadora na ESPC, o que privilegia o caráter interdisciplinar e global do conhecimento produzido em termos de ciências policiais.

É fundamental elucidar que a área policial fim se caracteriza pelo trabalho desenvolvido em delegacias e unidades policiais que atuam diretamente na investigação dos atos criminosos e na produção de provas que indiquem suas autorias. E a atividade meio são aquelas desenvolvidas nas esferas administrativas que dão suporte logístico, instrumental e de formação profissional, dentre outros, para a função de atividade fim.

Essa categorização está relacionada ao disposto no Art.144, da Constituição Federal de 1988, que determina como função finalística da Polícia Civil a apuração da materialidade e da autoria de crimes, à luz do Código Penal e do arcabouço jurídico pertinente. Trata-se, portanto, de uma atribuição repressiva (BRASIL, 1988).

Quanto à abordagem temática e aos assuntos que os policiais formadores estão aptos a desenvolver no curso de pós-graduação da ESPC, seja em forma de situação-problema, palestras, oficinas, debates e outros, pelos policiais formadores, encontrou-se o seguinte resultado: Docência Policial: 36 participantes (51%); Gestão da PCDF: 6 participantes (8,7%); Investigação Policial: 5 participantes (7,2%); Perícia Criminal: 5 participantes (7,2%); Polícia Comunitária: 4 participantes (5,8); Técnicas de Imobilização e Defesa Pessoal: 3 participantes (4,3%); Instrumental Policial: 2 participantes (2,8%); Técnicas Operacionais da Ação Policial: 2 participantes (2,8%); Inteligência Policial: 1 participante (1,4%); Papiloscopia Policial: 1 participante (1,4%); Sistema de Segurança pública: 1 participante (1,4%); Especialização UnB SSP: 1 participante (1,4%) e Medicina Legal: 1 participante (1,4%).

Os conhecimentos desenvolvidos nas áreas identificadas são potencializados pelo cargo ocupado e pela *expertise* profissional desenvolvida no local de lotação do servidor, seja ela uma atividade policial fim ou meio.

Assim, o policial que exerce uma determinada atividade acaba sendo convidado a atuar na formação de seus pares. Tal fato é alertado por Saviani (2009) como sendo equivocado, uma vez que a formação pedagógico-didática não virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento, nem será adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Quanto à formação acadêmica dos participantes, 9% são graduados, 74% são especialistas, 14% são mestres, 3% são doutores. Observa-se que a maioria está acima da qualificação mínima, de especialização, exigida pela LDB para a atuação na educação superior, e que muitos continuaram se qualificando academicamente, embora não seja possível afirmar que essa formação envolva a área pedagógica. Sobre a importância dessa formação contínua, Libâneo (1999) alerta que “o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (p. 260).

Dos participantes, 17% possuem titulação acadêmica *stricto sensu*, fato que representa o desafio da Escola em estimular e/ou promover meios de formação de seu corpo formador em nível *stricto sensu*, a fim de resguardar o caráter voltado à pesquisa, ensino e extensão, característico de uma instituição de ensino superior.

Quanto à área de graduação acadêmica dos policiais formadores, categorizadas pelas áreas do conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): Ciências Sociais Aplicadas: 47 participantes; Ciências Humanas: 08 participantes; Ciências exatas e da Terra: 07 participantes; Ciências da Saúde: 06 participantes; Ciências Agrárias: 03 participantes; Linguística, Letras e Artes: 03 participantes; Engenharias: 02 participantes e Ciências biológicas: 01 participante. Importa destacar que muitos policiais cursaram mais de uma graduação, motivo pelo qual a soma dos números não coincide com o total de 69 participantes. Esse dado é positivo por favorecer a interdisciplinaridade e por agregar conhecimento na trajetória formativa dos policiais. No entanto, mais uma vez, esse dado não indica necessariamente formação pedagógica para a atividade de formador.

Os policiais formadores que atuam na ESPC são oriundos das mais diversas áreas do conhecimento, com predominância em Ciências Sociais Aplicadas, sendo que 38 são formados em Direito.

Para Pachane (2004), essa realidade é preocupante para uma atuação voltada à docência, que prima pela qualidade pedagógica, pois essa formação “tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos” (PACHANE, 2004, p.1).

Quanto ao tempo de exercício na Polícia Civil do DF, 52% dos participantes informaram que atuam há menos de três anos; 22% têm atuação entre três e cinco anos; 13% têm atuação entre cinco e dez anos; 13% atuam há mais de dez anos.

Nota-se que a maior parte do corpo de formadores possui pouco tempo de exercício na docência da ESPC. Infere-se que é na fase inicial do trabalho como formador que o policial mais precisará de uma sólida formação, de forma a constituir as bases que nortearão o seu trabalho na ESPC, uma vez que para Pimenta (1996) a docência

se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1996, p.76).

Portanto, é fundamental que a ESPC fomente espaços de ação coletiva, planejada e contínua da atuação do policial formador, bem como a construção de uma identidade como tal, aproximando-se dos princípios de uma educação significativa.

Em relação à realização de cursos para o fortalecimento da formação pedagógica, 78% dos participantes afirmaram que costumam fazer e 22% afirmaram não fazer. Assim, mesmo sendo um percentual menor, não é possível desconsiderar o número de formadores que não buscam qualificação na área pedagógica, pois isso pode dificultar a criação do sentido de pertencimento a um trabalho que envolve a docência. Libâneo (1999, p.260), ao tratar da formação dos docentes, afirma que “o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e

contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional” e consideramos que isso se aplica ao caso da ESPC.

No que tange a periodicidade de participação em formações voltadas para a área pedagógica, 15% apontaram que fazem cursos semestralmente, 57% dos participantes afirmaram que fazem cursos anualmente; 28% responderam que a frequência é eventual e/ou em períodos superiores a um ano.

Esses elementos apontam a necessidade de que a participação em cursos de preparo pedagógico seja incentivada, favorecendo não só a uma reflexão crítica sobre a prática, mas também uma oportunidade de conhecer novas metodologias e compartilhar vivências, pois como afirma Freire (1996, p.21) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, o corpo de formadores da ESPC caminhará, de forma mais fundamentada e contextualizada, com a literatura científica. O percentual de 22% representa uma quantidade importante de formadores que não fazem cursos de natureza pedagógica. É importante aumentar a frequência de participação nos referidos cursos para que as práticas educacionais sejam (re)significadas.

4.2. Fragilidades e Lacunas na Formação para o Trabalho Pedagógico com ABP.

No questionário, respondido por 69 policiais de um universo de 156, foi perguntado aos formadores sobre a percepção deles em relação a prática pedagógica desenvolvida com a ABP. Por ser uma questão fechada, foi adotada para escolha das respostas a escala de Likert, com cinco pontos, variando de concordo plenamente a discordo plenamente. A síntese dessa questão está representada no Quadro 6.

Quadro 6 – Síntese da percepção da prática pedagógica em ABP.

Critério	Indicador				
	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Conheço a proposta pedagógica de formação policial da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.	36	26	3	3	1

Estou pedagogicamente preparado para atuar como docente em ABP.	28	33	4	3	1
Estou apto a desenvolver a minha prática docente com a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas.	33	26	6	6	1

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa.

Sobre a questão “conheço a proposta pedagógica de formação policial da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal”, 36 formadores afirmaram conhecer plenamente e 26 parcialmente. Esse número é positivamente significativo, pois é fundamental que o policial formador conheça a opção pedagógica da ESPC, pois ela “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...]. Ele é constituído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 1998, p. 1).

A proposta pedagógica é importante, pois envolve uma construção coletiva da prática educacional, pautada no processo de reflexão para a superação dos problemas da escola. É basilar que os policiais formadores possam participar de sua elaboração e desenvolvimento, fundamentando o trabalho da ESPC e buscando uma educação democrática.

Quanto às questões “estou pedagogicamente preparado para atuar como docente em ABP” e “estou apto a desenvolver a minha prática docente com a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas”, 28 e 33 policiais formadores afirmaram, respectivamente, estarem plenamente preparados. Esse dado é consideravelmente positivo, se observada a proposta de inovação, em termos de quebra de paradigmas do ensino tradicional que a ABP representa, especialmente no ensino policial.

O questionário destinou-se a demonstrar a percepção dos participantes sobre o trabalho com a ABP. Quanto a isso, os policiais formadores afirmaram que se sentem pedagogicamente preparados para atuar com a ABP, mesmo tendo apenas a formação básica inicial, ou seja, entendem que dispõem das ferramentas conceituais e técnicas que podem auxiliar na prática de uma educação humanizada e reflexiva, uma vez que estes são preceitos da ABP. Portanto, é fundamental que os processos de formação ocorram de forma regular, com a oferta seja contextualizada

e em diálogo com as demandas sociais atuais.

Porém, ainda há um percentual considerável de policiais formadores que não estão plenamente seguros para trabalhar com a ABP. A Matriz da Senasp aponta para a relevância da realização de novas ações de formação que visem aprofundar o preparo do formador para que ele seja capaz de primar por uma

abordagem curricular pautada pela inclusão da problematização, tendo as metodologias de ensino ativo como modelos de referência para gerar situações de aprendizagem que possibilitem a “transferência de conhecimento”, ou seja, a capacidade de aplicar conhecimentos prévios em novos contextos, com o objetivo de identificar similitudes e diferenças para agir na nova situação, gerando, portanto, adaptação a quaisquer situações inerentes às competências profissionais e as novas competências que se fizerem necessárias (BRASIL, 2014, p. 16).

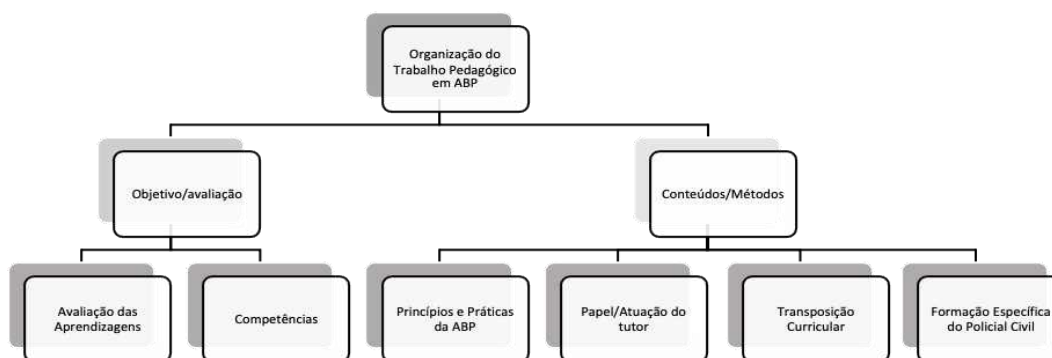
Também foi perguntado aos formadores quais temáticas pedagógicas gostariam que fossem tratadas em uma formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas, uma vez que os policiais formadores que participaram da pesquisa possuem apenas o curso básico de formação de tutores em ABP. Os aspectos levantados nessa questão foram tratados à luz da análise de conteúdo, conforme aponta Bardin (2016).

Foi realizada a pré-análise por meio da leitura flutuante das respostas com a finalidade de organizar as informações iniciais. Na fase de exploração do material, foram utilizadas a codificação, a categorização e a inferência dos resultados, com o intuito de fundamentar as decisões tomadas no momento anterior. As palavras selecionadas para nomear o *corpus* da pesquisa, bem como as categorias e subcategorias de análise tiveram como norteadores teóricos as contribuições de Freitas (1995).

Para Freitas (2009), o trabalho pedagógico, numa perspectiva crítica, deve distanciar-se da estrutura linear na qual a aprendizagem ocorre primeiro, e apenas ao final é possível verificar a aprendizagem. Vistas de forma dinâmica, as categorias do trabalho pedagógico colaboram para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser organizado em dois grandes eixos dialéticos,: objetivos/avaliação e conteúdo/método.

Assim, a partir das respostas dos participantes sobre a necessidade de formação em ABP, foram estabelecidas as categorias relacionadas na Figura 3.

Figura 3 – Categorias de análise.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa.

O *corpus* da questão foi denominado “organização do trabalho pedagógico em ABP” e dele emanam as categorias objetivos/avaliação e conteúdo/método.

Na categoria objetivos/avaliação foram identificadas dificuldades com a utilização de conceitos, processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens, segundo os preceitos da ABP. Essa organização se deu por Freitas atribuir aos objetivos e a avaliação a orientação do trabalho pedagógico, ao afirmar que “os objetivos permanecem embutidos na situação de ensino-aprendizagem e na própria avaliação [...] é a avaliação que define se ele terá ou não acesso a mais conteúdo e a qual conteúdo” (FREITAS, 1995, p. 15-16).

Nas respostas dos policiais formadores, é possível notar um leque de temas pedagógicos de avaliação que precisam ser aprofundados em ações de formação continuada em ABP, bem como lacunas de conhecimento quanto ao desenvolvimento e a verificação de competências.

A ABP objetiva o desenvolvimento de competências cognitivas, atitudinais e socioemocionais. Percebe-se, dessa forma, uma preocupação do policial formador no momento de acompanhar e/ou avaliar se o estudante desenvolveu as habilidades e as competências descritas no projeto político-pedagógico do curso. Essa dimensão implica a necessidade de aprofundamento em questões dos processos de avaliação. O Quadro 7 apresenta essas temáticas.

Quadro 7 – Temas da categoria Objetivos/ avaliação.

Participante	Tema sugerido
Policial formador 2	Avaliação e desenvolvimento de situações-problemas
Policial formador 19	Avaliação dos corpos docentes e discentes
Policial formador 39	Avaliação no contexto da ABP
Policial formador 26	Avaliação formativa e docência
Policial formador 5	Competências
Policial formador 14	Formulação de situações-problema, aprofundamento no mapeamento de competências, condução dos alunos em direção aos objetivos de aprendizagem.
Policial formador 51	Desenvolvimento de situações-problemas a serem trabalhadas; Avaliação dos trabalhos de forma justa; desenvolvimento de novas competências para o bom desempenho do tutor.

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa.

Como exemplificado nas afirmações dos participantes acima citados, na categoria conteúdos/métodos foram mapeadas as necessidades de aprofundamento no domínio teórico-prático, utilização de técnicas e ferramentas, bem como na articulação dos temas, princípios e práticas da ABP; papel do tutor; elaboração de situações-problemas e realização de transposição curricular. Justifica-se a relevância dessa categoria, pois “os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento” (FREITAS, 1995, p. 15-16).

Dessa forma, os elementos que compõem essa categoria podem colaborar para que o policial formador efetive os propósitos de uma ação educativa que busque auxiliar os policiais estudantes a construir conhecimentos a partir de situações emanadas do cotidiano do trabalho, conforme pressupõe a ABP. O Quadro 8 apresenta essas temáticas.

Quadro 8 – Temas da categoria Conteúdos/métodos.

Participante	Tema sugerido
Policial formador 4	Doutrina e correntes filosóficas da ABP

Policial formador 41	Aplicação da ABP na prática policial, em especial na atividade fim
Policial formador 46	Como incentivar o aprendizado dos estudantes

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa.

Os resultados dessa categoria são importantes na formação do policial formador, pois indicam a necessidade de aprofundamento nos aspectos fundamentais da ABP, isto é, aspectos procedimentais e da aplicação prática da metodologia, que precisam estar evidentes para quem conduz o processo de aprendizagem, sob o risco da descaracterização de seus princípios.

Freire (1996, p. 29) afirma ainda que “a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado”. Assim, sugere-se a realização de ações formativas voltadas para a utilização da metodologia ABP na educação policial.

Fortalecer a formação em ABP é construir conhecimentos voltados aos princípios promotores de uma educação emancipatória, que de acordo com Saul (2008, p.21), “está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real”.

Destaca-se que a dimensão da emancipação é um horizonte, uma perspectiva de atuação, que deve ser construída de forma contínua e que não se cumpre em sua totalidade, mas é um “vir a ser” contínuo no qual o diálogo acerca dos problemas do cotidiano dos sujeitos está a serviço da tomada de consciência de suas realidades (FREIRE, 1996).

4.3. Avaliação do Produto Educacional.

Os materiais didático-pedagógicos para a formação em Aprendizagem Baseada em Problemas: orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica visam subsidiar a realização da formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas. Nesta seção, será descrito o processo de avaliação do produto educacional, uma vez que sua aplicação se dará no âmbito de

uma formação continuada que, como curso, não foi objeto desta dissertação.

A avaliação do produto educacional desta pesquisa - Material didático-pedagógico (orientador de intervenção do policial formador e estimulador de aprendizagem do estudante), alinhavados à Aprendizagem Baseada em Problemas – foi realizada considerando o modelo de avaliação por especialistas. Para Prates e Barbosa (2003), esse tipo de avaliação visa identificar, classificar e comunicar os problemas encontrados no objeto de análise antes desse ser aplicado ao seu público-alvo.

Para essa avaliação, foram convidados 06 especialistas, oriundos da Polícia Civil do Distrito Federal, do Instituto Federal de Brasília e da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes-UnDF. Todos possuem experiência na tutoria e na elaboração de materiais didáticos para a metodologia da ABP. Todos os especialistas possuem formação de mestrado ou doutorado e atuam nas seguintes instituições: Escola Superior de Polícia Civil (ESPC); Instituto Federal de Brasília (IFB) e Universidade do Distrito Federal (UnDF).

O roteiro de avaliação do material (Apêndice D) foi enviado aos avaliadores em 26/09/2022 e ficou disponível até o dia 25/10/2022. Foram avaliados os seguintes critérios: adequação do conteúdo, potencial comunicacional e coerência pedagógica, conforme Kaplún (2002).

O instrumento foi composto por 28 questões, pelas quais os avaliadores julgaram cada item a partir da seguinte escala: acima das expectativas, dentro das expectativas, aquém das expectativas e insatisfatório. Também foram inseridas questões abertas para a justificativa de itens considerados insatisfatórios e a sugestões de aprimoramento. Os dois materiais foram avaliados conjunta e simultaneamente.

É imprescindível destacar que dos avaliadores convidados, 05 apresentaram suas considerações sobre os materiais produzidos. Sobre a adequação do conteúdo, eles indicaram que as informações do material produzido foram consideradas relevantes para o desenvolvimento da formação. Para Kaplún (2002), os aspectos conceituais de um material didático são fundamentais, uma vez que “temos que conhecer a fundo a matéria em questão, os conceitos que a articulam, os mais importantes debates suscitados por ela” (p.48), se realmente quisermos proporcionar mudanças e algum tipo de crescimento aos estudantes. Não se intenta apenas que os estudantes decorem a maior quantidade de informações possíveis, mas que as

compreendam relacionando-as criticamente.

As situações-problemas que abordaram as lacunas de formação indicadas pelos policiais-formadores, se apresentaram “dentro das expectativas” para quatro avaliadores, e para o outro ficou acima delas. Quanto as situações-problema serem desafiadoras, instigantes e estimuladoras de pesquisas, 3 avaliadores julgaram que as situações-problemas ficaram acima do esperado e 2 entenderam que ficam dentro das expectativas.

Em relação aos objetivos de aprendizagens propostos em cada situação-problema, 2 especialistas tiveram as expectativas superadas e 3 apontaram que eles estão em conformidade com o esperado.

Foi considerado que os roteiros de avaliação e de acompanhamento das aprendizagens estão adequados ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes para 3 avaliadores e para os outros 2 avaliadores ficaram acima das expectativas. Todos os avaliadores consideram que os roteiros de avaliação e de acompanhamento das aprendizagens estão de acordo com os preceitos da ABP. Assim, não foram indicadas ou sugeridas alterações em relação aos aspectos conceituais.

Em relação aos aspectos comunicacionais, Kaplún (2002) afirma que é importante nos valermos de “um bom banco de experiências, códigos, histórias, imagens que provêm dos próprios destinatários” (p.54). Isso contribui para uma aprendizagem significativa e conectada com a realidade social. O autor segue explicando que “é preciso animar-se a romper moldes para que a mensagem educativa não seja, uma vez mais, equivalente a um sermão impresso, ou a uma chatice audiovisual” (p.54). Especialmente, em um contexto de metodologias ativas, isso faz bastante diferença.

Para 2 avaliadores, as expectativas foram superadas quanto ao aspecto do material didático apresentar uma linguagem clara e uma organização didática acessível e adequada aos policiais formadores. Para 2 outros especialistas, a adequação da linguagem ficou dentro das expectativas. Para 1 avaliador, porém, a clareza da linguagem utilizada ficou aquém do esperado. Este item é relevante, uma vez que, como aponta Freire (1996), a comunicação não pode ser uma barreira no processo de construção do saber. É necessário que a linguagem utilizada seja compreensível e estimulante para o aprendiz.

Sobre o item de objetividade da linguagem utilizada e entendimento dos

temas propostos, 4 especialistas analisaram que o material didático ficou dentro do esperado e 1 teve suas expectativas superadas.

Na elaboração de um material educativo, a coerência pedagógica se apresenta como o articulador principal por ser “a proposta de um caminho onde o estudante é convidado a percorrer uma nova perspectiva” (Kaplún, 2022, p.49). Novamente, é possível detectar um ponto de importância ímpar que difere a ABP das propostas bancárias e tradicionais de educação. Os materiais pedagógicos em ABP precisam ser coerentes com a opção de não entregarem respostas prontas e dogmáticas, mas permitir e estimular que os estudantes assumam uma postura ativa. O desejo é de que os aprendizes pesquisem, comparem e debatam diversas fontes. Esse é o caminho coletivo e fundamentado da ABP. O material didático-pedagógico é o marco inicial e o principal ponto de suporte para o processo de construção de conhecimento, apoiado na metodologia da ABP. Se a sua coerência pedagógica estiver inadequada ou conflitante, muito da ação educativa estará comprometida e o alcance dos objetivos traçados poderá ser prejudicado. Quando perguntado se as estratégias pedagógicas apresentadas no material didático são aplicáveis à realidade do público-alvo e 2 avaliadores disseram tiveram as expectativas supridas e 3 avaliadores tiveram as expectativas superadas na análise sobre o fato das

A diagramação do material didático e a disposição do conteúdo foram consideradas dentro, para 3 avaliadores, ou mesmo acima das expectativas, para 2 avaliadores, o que é fundamental na análise comunicacional, pois como aponta Kaplún (2002) ela se dá pelo “modo concreto de relação com os destinatários” (p. 60).

Sobre o conteúdo, tem-se, uma questão de grande importância, uma vez que a aplicação do questionário de demandas formativas, com a necessidade de aprimoramento de conhecimentos, identificou conteúdos e assuntos que precisam ser desenvolvidos para que os policiais formadores fortaleçam suas competências para o trabalho com a ABP. Neste aspecto reside a contribuição dessa pesquisa.

Partir da escuta dos policiais propicia que esses possam transformar, na perspectiva da aprendizagem dialógica, seus conhecimentos e experiências profissionais, como apontam Gontijo e Matias (2022)

A transformação, processo que decorre da resignificação das vivências, em especial as escolares, pode ser tomada em vários sentidos, mas destacamos que a transformação nos ajudou a repensar o lugar do professor a partir da tomada de consciência das

lutas que nos movem como grupo comprometido com uma educação libertadora (p.429).

Sobre a organização do conteúdo programático nas situações-problema, 1 especialista julgou que houve superação das expectativas e 4 entenderam que ficou dentro delas. Era primordial que os conteúdos fossem abordados de forma lógica, coerente, articulada e estimulando os debates e a aprendizagem. A contextualização e a fundamentação de conteúdos em ABP, e segundo os princípios da educação dialógica, são os maiores desafios dos policiais formadores para o alcance de uma educação que estimule o pensamento crítico.

Na Figura 3 desta dissertação foram descritas as categorias que representam os conteúdos indicados pelos participantes da pesquisa como demandas formativas. Assim, o Quadro 9 apresenta a relação entre essas demandas e o conteúdo do material didático-pedagógico.

Quadro 9 – Relação entre demandas formativas e conteúdos do produto educacional.

Objetivos/ avaliação	Avaliação das aprendizagens	Tópico abordado na Situação-problema 2
	Competências	Tópico abordado na Situação-problema 2
Conteúdos/ métodos	Princípios e práticas da ABP	Tópico abordado na Situação-problema 1 e 4
	Papel e atuação do tutor	Tópico abordado na Situação-problema 4
	Transposição curricular	Tópico abordado na Situação-problema 3

Assim, a análise dos resultados da aplicação do questionário de identificação de lacunas de conhecimentos em ABP permitiu, à luz de Freitas, estabelecer o *corpus* da pesquisa, denominado “organização do trabalho pedagógico em ABP” e dele emanaram as categorias objetivos/avaliação e conteúdo/método. Sobre a categoria objetivos/avaliação, que no material didático, caracterizado como produto educacional deste trabalho, envolveu os objetivos de aprendizagem, a organização do conteúdo programático e a pertinência das situações-problema, os avaliadores consideraram que estavam adequados aos princípios da ABP e os preceitos da aprendizagem dialógica, metodologias que fundamentam a realização da formação continuada proposta. Os avaliadores julgaram que as estratégias pedagógicas e o

potencial do material didático para auxiliar a prática do formador ficaram acima das expectativas. Esta avaliação é bastante positiva, pois reflete a coerência do material com a ABP e isso é difícil de se atingir, embora seja fundamental.

Os avaliadores também entenderam que o material destinado ao estudante o orienta bem acerca das características do processo de ensino e aprendizagem, do cronograma, das formas de acesso ao formador e dos critérios de avaliação propostos. É possível afirmar que as informações de ordem procedimental foram bem esclarecidas e que, ao não gerarem dúvidas, auxiliarão os alunos a se desenvolverem bem nas atividades da formação. Também foi destacado que a distribuição das atividades e dos conteúdos é condizente com a carga horária da formação.

Sobre a sugestão para o aprimoramento do material para os policiais formadores, na percepção do avaliador 1, poderiam ser inseridas “dicas a respeito do processo de *feedback*, tais como assertividade, tempestividade, especificidade a fim de municiar o tutor no processo de avaliação formativa dos estudantes”. Observa-se ainda, que essa temática é constantemente trabalhada de forma coletiva nas reuniões pedagógicas semanais (presentes na rotina da semana da ABP).

O especialista 3 questionou se os verbos dos objetivos de aprendizagem não poderiam estar em categorias mais elevadas da taxonomia de Bloom.

Apesar de haver a indicação da fonte e a citação bibliográfica completa, o avaliador 4 sugeriu que fossem transcritos trechos dos textos de apoio ao formador que trazem os conteúdos trabalhados em nas situações-problema.

O especialista 4 se preocupou com a possibilidade de os estudantes terem dificuldades de alcançar o segundo e o terceiro objetivos de aprendizagem, que são: 2) Analisar a função de cada um dos 7 passos que guiam a dinâmica tutorial destacando as dificuldades de compreensão; 3) Entender o instrumento formativo de avaliação de dinâmica tutorial utilizado pela ESPC.

Mesmo já sendo uma importante função do formador, a de orientar e conduzir o grupo no processo de estabelecimento dos objetivos de aprendizagem, foi sugerido que o enunciado da situação-problema enfatizasse a importância dos “7 Passos” da ABP e da avaliação formativa. É importante esclarecer que uma das propostas da ABP é não entregar respostas, mas auxiliar os estudantes a buscá-las. Também deve ser destacado que esses dois assuntos serão trabalhados nas exposições dialogadas e que não se encerrarão apenas nos debates e pesquisas da

situação-problema 4 e que os verbos dos objetivos de aprendizagem também consideraram os outros momentos.

Outro fator de importante entendimento e que contempla a observação do avaliador 5 quanto ao tempo destinado às exposições dialogadas é que as 4 horas previstas no material incluem, além da exposição dos professores especialistas, oficinas pedagógicas, debates, e trabalhos em grupo, dentre outras estratégias. A proposta não é que um professor especialista fale por todo esse tempo sem permitir a participação do grupo de estudantes.

Sobre os recursos didáticos utilizados na formação (e não sobre o material didático elaborado), o avaliador 5 sugeriu o uso de softwares educacionais reconhecidos mundialmente que promovam interação, discussões e estimulem a criatividade dos estudantes.

No material do estudante, não foram feitas sugestões de acréscimos de natureza conceitual, comunicacional ou pedagógica. Considerando o grau de *expertise* que os avaliadores possuem no assunto, pode-se entender que o fato de não terem indicado melhorias significa que o material alcançou de forma plena os objetivos aos quais se propôs.

Por fim, destaca-se que mesmo não havendo a indicação de pontos a serem corrigidos ou alterados, sendo tudo considerado de boa qualidade e pedagogicamente coerente, foi elaborado o instrumento descrito no Anexo J, que prevê a avaliação e a análise semanalmente, tanto por parte dos estudantes que participarem da formação continuada, quanto dos materiais elaborados.

Também foi elaborado o instrumento apresentado no Anexo L, destinado para a avaliação final da formação e que contempla as questões avaliativas sobre os materiais didáticos desenvolvidos. Isso permitirá outros olhares e contribuições para o aprimoramento do que foi desenvolvido. Importa destacar que os materiais foram criados com a intenção de serem constantemente submetidos a esse processo de avaliação global, multifocal e coletivo de reflexão crítica dos atores educacionais envolvidos. As avaliações e os apontamentos de melhorias não devem ser encerrados com os especialistas da área.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de contribuir com a promoção de ações formativas que permitam a continuidade do desenvolvimento de competências técnicas para a utilização da metodologia ativa ABP, bem como para o fortalecimento das bases pedagógicas de uma ação educacional pautada pelos princípios da aprendizagem dialógica foi motivadores para o desenvolvimento deste trabalho.

A consciência da incompletude da formação em ABP é por si só inquietante e impulsionadora de uma ação pedagógica inovadora. Chegou-se ao entendimento que ela deve perpassar a formação do policial que atua como formador, com vistas a alcançar os policiais não só na formação, mas na ressignificação do processo de construção do conhecimento, reverberando em sua ação junto a sociedade. Assim, destaca-se que o fortalecimento da cultura de formação dos profissionais formadores pode contribuir para o alcance da visão institucional da ESPC, de se tornar referência nacional nas ações educacionais de formação continuada e como instituição de ensino superior.

A formação dos policiais formadores da ESPC deve ter como referência os princípios da educação profissional e tecnológica, conforme se aproximam da defesa de uma educação democrática, humanizada e que dialogue com as necessidades da vida cotidiana, preparando efetivamente o profissional para o exercício de suas atividades laborais, superando a visão de educação mecânica e acrítica, e comprometendo-se com as transformações dos contextos sociais.

Para tanto, é possível investir nos fundamentos da educação dialógica como contribuição para uma formação policial que valorize os diálogos igualitários, as interações sociais, os conhecimentos prévios e o reconhecimento da inteligência cultural de todas as pessoas, estimulando uma aprendizagem instrumental com a criação de sentido e a adoção de posturas solidárias. Esses princípios dialógicos são importantes e transformadores da realidade do ensino policial.

Essa visão tem ressonância na percepção dos policiais formadores nas necessidades de ações formativas no campo da ABP, uma vez que eles apresentam uma demanda relacionada ao aprofundamento de técnicas de elaboração de situação-problema, elucidação de processos e instrumentos avaliativos, ao desenvolvimento de competências, dentre outros. Todos esses aspectos estão circunscritos nas habilidades cruciais para o trabalho pedagógico com a metodologia.

Portanto, apesar de os formadores conhecerem a proposta metodológica adotada no curso de especialização em Ciências Policiais e de se sentirem preparados para trabalhar com ela, nem todos dominam plenamente os preceitos e os procedimentos utilizados na ABP. A maioria considerável reconhece a importância e a necessidade de continuar o próprio processo formativo.

Este trabalho deixa como contribuição o planejamento e os materiais didáticos para a realização de uma formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas voltada para a realidade educacional da ESPC e para as demandas de seus formadores, a fim de minimizar as lacunas de conhecimento dos policiais que atuam como formadores no curso de Especialização em Ciências Policiais.

A aplicação da formação continuada proposta para os policiais formadores não era o foco do produto educacional desta pesquisa, e por isso não foi realizada. Porém, para a elaboração fundamentada dos materiais didático-pedagógicos, ela foi planejada. Isso também é válido para a sequência didática, ficando ambas, além do produto educacional construído, como contribuição deste trabalho.

O produto educacional, material didático-pedagógico, foi analisado por especialistas, profissionais com competência reconhecida na metodologia ABP de diferentes instituições de ensino. Destaca-se que essa avaliação “almejava antever potenciais problemas, porém, problemas não reais, visto que o avaliador tenta se colocar no papel de determinado usuário com determinado perfil” (RAMOS, 2011. p.57).

Considera-se que a relevância deste estudo consiste no potencial de contribuição para a política de valorização da formação pedagógica dos policiais formadores, por meio do fomento de uma prática educativa contextualizada e dialógica, materializada por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas. Podem ser apontados, porém como desafios e como questões que devem ser pesquisadas, a necessidade de provimento de recursos financeiros para o pagamento dos formadores, a sensibilização dos gestores sobre a adequação pedagógica da metodologia para educação policial, o alinhamento dos estudos com os compromissos profissionais dos policiais e, conseqüentemente, a expansão da adoção para ABP para outros cursos ofertados pela ESPC.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ursulina; SILVA, Daniel; LEITE, Belchior; SILVA, Raphael; SILVA, Claudio. Proletarização do Trabalho Docente e o Notório Saber: Desafios e Entraves para o Resgate da Valorização do Professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. 4. 62. 2020. 10.36524/profept.v4i2.535.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão [recurso eletrônico]:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho – 11. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas: SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem baseada em problemas na formação policial.** Revista MERCOPOL – Ano X N^o 10, 2017.

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem Baseada em Problemas na formação policial: o caso da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.** 2019. 126 f, il. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem Baseada em Problemas na Formação Policial: Percepções dos Pós-graduandos da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.** In: Academia de Polícia Judiciária: do recrutamento até a formação. São Paulo: Mizuno, 2022. p. 76-91.

AUBERT, Adriana [et al]. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação.** São Carlos: EDUFSCar, 2020.

BEZERRA, E. N. R. Professional education: the importance of the professional training course in the quality of services in the area of public security. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e39311326640, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26640>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente.** Cadernos CEDES [online]. 1998, v. 19, n. 44, pp. 19-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>>. Epub 29 Abr 1999. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>.

BEM, A. S.; SANTOS, S. S. **Entre a tradição e a inovação: A Matriz Curricular Nacional e a formação policial em Alagoas.** Dilemas – Vol.9 – no 3 – SET-DEZ 2016 – pp. 481-504 Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7740/6959>.

BEZERRA, E. N. R. . Professional education: the importance of the professional training course in the quality of services in the area of public security . **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e39311326640, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26640>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BICALHO, RUTE NOGUEIRA DE MORAIS; MEDEIROS, J. C.. **O modelo híbrido de educação como estratégia para o processo de institucionalização da EaD**. Revista Eixo , v. 7, p. 5-13, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Glaucéria Mota. **A Face feminina da Polícia Civil: gênero, hierarquia e poder**/Glaucéria Mota Brasil (Org.). Fortaleza: EdUECE, 2008.

BRASIL. **Matriz Curricular Nacional: Para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Projeto pedagógico do curso de Curso de Especialização em Ciências Policiais com Foco na Atuação da Polícia Judiciária**. Brasília: IFB, 2020.

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. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASÍLIA. ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal**. Riacho Fundo II: PCDF, 2021.

BRASÍLIA. ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL-ESPC. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Riacho Fundo II: PCDF, 2021

BRASÍLIA. POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL. **História da Polícia Civil de Brasília: aspectos estruturais (1957 a 1995)**. Taguatinga, 1988.

BRASÍLIA. POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 39, de 10 de agosto de 2012**. Riacho Fundo II: ESPC, 2021.

BRASÍLIA. Resolução nº 06, de 28 de outubro de 2020. **Dispõe sobre o processo de avaliação de desempenho do estudante do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública/CSTGP da Escola Superior de Gestão/ESG do Governo do Distrito Federal**. Distrito Federal, 2020.

COUTINHO, R. T. **A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças**. Anped, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc.

ClAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014.

ClAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

DAL RI, Maria Neusa e VIEITEZ, Candido Giraldez. Trabalho como Princípio Educativo e Práxis Político-Pedagógica. In: **Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações.** MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, SILVA, Vandei, Pinto da, MILLER, Stela. (orgs). São Paulo: Editores Junqueira&Marin, 2009. (p. 253 – 302)

DIESEL, A., Santos BALDEZ, A. L., & Martins, Neumann, S. (2017). **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** *Revista Thema*, 14(1), 268-288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014.

DORNELLES, F. R. B., CASTAMAN, A. S., VIEIRA, J. DE A. (2021). **Educação Profissional e Tecnológica: Desafios E Perspectivas Na Formação Docente.** *Revista Exitus*, 11(1), e020133. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1537>.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade/** Marina Graziela Feldmann (organizadora). – São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2009.

FERREIRA, Gislany Gomes. V. 4 (2018): IV Congresso De Educação Profissional e Tecnológica do IFSP. **Conhecer as bases conceituais da EPT: uma proposta de inclusão da temática na formação continuada de professores da educação profissional.** São Paulo, 2018.

FILATRO, A. Design Instrucional na Prática. São Paulo: Editora Pearson, 2008.

FREIRE, Moema Dutra. **Paradigmas de Segurança no Brasil: da Ditadura aos nossos dias.** Revista Brasileira de Segurança Pública. 5ª Ed. ago/set. 2009.
Disponível em:
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1219>.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização.** Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, pág. 9-17, jan./jun. 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática de liberdade – educação e conscientização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 6. Ed. – 6. Reimpr.

– São Paulo: Atlas, 2014.

GISLANY, Gomes Ferreira. V. 4 (2018): IV Congresso De Educação Profissional e Tecnológica do IFSP. **Conhecer as bases conceituais da EPT: uma proposta de inclusão da temática na formação continuada de professores da educação profissional.** São Paulo, 2018.

GOMES, Silvane Guimarães Silva, 1967- G633. **A Aplicação princípios de aprendizagem baseada em 2011 problemas em mestrado profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos, na modalidade à distância /** Silvane Guimarães Silva Gomes. – Viçosa, MG, 2011.

GONÇALVES, M. F.; GONÇALVES, A. M.; GONÇALVES, I. M. F. Aprendizagem baseada em problemas: uma abordagem no ensino superior na área da saúde. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–12, 2020. DOI: 10.47149/pemo. v2i1.3676. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3676>.

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. Reinvenção pedagógica em tempos de pandemia: análise de cartas a Paulo freire. **Formação em Movimento** v.4, i.1, n.8, p. 424-447,2022.

KAPLÚN, G. (2002). Material educativo: a experiência de prendizado. *Comunicação & Educação*, (27), 46-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando.** *Educação & Sociedade* [online]. 1999, v. 20, n. 68, pp. 163-183.

LIBÂNEO, José Calos, SELMA, G. Pimenta. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** *Rev. Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro.1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOCATELLI PAPC, Brunetta N, Oliveira LYM, Piccinini VC. **Mulheres na polícia civil: um olhar sobre as relações de gênero e identidade.** *Gestão Contemporânea* [internet]. 2013.

LOPES, Renato Matos; FILHO, Moacelio Veranio Silva; ALVES, Neila Guimarães (organizadores). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores.** Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

LUCIAN, Rafael. **Repensando o Uso da Escala Likert: Tradição ou Escolha Técnica?** Rethinking the Use of Likert Scale: Tradition or Technical Choice? *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, São Paulo, V. 18, p. 13-32, abril, 2016.

MORAIS, L. L. P. de, & Paula, A. P. P. de. (1). **Identificação ou resistência? uma análise da constituição subjetiva do policial.** *Revista De Administração*

Contemporânea, 14(4), 633-650. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000400005>.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. III| Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOTTA-ROTH, Desirée – HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**- 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGUEIRA, M. de O. e. **O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 119–130, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814>.

NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

PACHANE, G. G. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf> .

PEREIRA, André F. R. **GLOSSÁRIO DA EPT**, 2020. Disponível em: <https://www.glossariodaept.com>.

PEREIRA, Jane Christina; ANDRADE, Ana Paula Santiago Seixas. **Tertúlia literária dialógica: teoria e prática: guia didático a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil**. Brasília: Editora IFB, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**/ Philippe Perrenoud, Mônica Gather Thurle, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Alessandrini; trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Armed Editora, 2002.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação – Do positivismo aos estudos culturais**. São Paulo: Editora Ática, 2010, 176 p.

PONCIONI, P. **O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do estado do Rio de Janeiro**. *Sociedade E Estado*, 20(3), 585–610. 2011. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5183>.

PRATES, R. O.; BARBOSA, S. D. J. **Avaliação de interfaces de usuário: conceitos e métodos.** Anais da Jornada de Atualização em Informática, XIX Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, Campinas, 2003.

RAMOS, Marcelo Souza. **Usabilidade e arquitetura de informação de websites de governos municipais.** 2011. 133 f. Monografia (Especialização em Tecnologia de Análise e Projeto de Sistemas) – Centro de Tecnologia da Informação, Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2011.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; Adelaide de LELIS, Úrsula **Currículo, Conhecimento e Poder: Desafios Contemporâneos para as Reformas Curriculares e o Trabalho Docente.** Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 991-1011 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.

RICHARDSON, Roberto Jarry, **Pesquisa social: métodos e técnicas/colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et ai.).** - 3. ,ed. - 16. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2015.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2010.

SALVADOR, Daniel Fábio et al. **Aplicando os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas como modelo instrucional no contexto de uma feira de ciências.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 13, n. 3, 2014.

SANTOS, C. M. dos. **A Proletarização do Trabalho Docente: Entre o Mito, a Realidade e a Possibilidade.** Trabalho & Educação, [S. l.], v. 4, p. 137–158, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9103>.

SANTOS, R. G. B.; FERNANDES, C. S.; GOMES, J. G. H.; GOMES DE FARIAS, J. H.; NASCIMENTO DA SILVA, C. N. **Processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19: .** Revista Labor, v. 1, n. 26, p. 33-53, 1 nov. 2021.

SAUL, Ana Maria REFERENCIAIS FREIREANOS PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO Revista de Educação PUC-Campinas, núm. 25, noviembre, 2008, pp. 17-24 Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Rev. Germinal: Marxismo e educação em Debate, Salvador, v. 7, n.1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação [en línea]. 2007, 12 (34), 152 [fecha de Consulta 25 de Mayo de 2021]. ISSN: 1413-2478. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503412>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 23.ed. ver. E atual.- São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Iraci B. G. **Contexto da Educação Profissional Tecnológica No Brasil: Olhares Sobre Licenciaturas**. 2017. 204. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

SILVA, Maria Abádia d. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>.

SOUZA, Alessandra Martins. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional: Formação de Formadores). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO JUNIOR, A. C. de C., IBIAPINA C. da C., LOPES S. C. F., RODRIGUES A. C. P., SOARES S. M. S. S.: **Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico**. Revista Médica de Minas Gerais 2008; 18(2): 123-131.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações**. 6ª edição Ed. Cortez. São Paulo, 1994.

ULISSES, F. Araújo; SASTRE, Genoveva (org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Summus, 2018.

URQUIZA, Marconi de Albuquerque; MARQUES, Denilson Bezerra. **Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica**. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/20988/20014>.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 3. ed., Campinas; Papirus, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ABP

Brasília 2022

ORIENTAÇÃO À
INTERVENÇÃO

Renata Guilhões Barros Santos
Mestranda em Educação
Autora

Simone Braz Ferreira Gontijo
Doutora em Educação
Autora

Mário Sales de Almeida
Designer Gráfico

S237

Santos, Renata Guilhões Barros

Material didático-pedagógico para formação em Aprendizagem Baseada em Problemas: orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica/ Renata Guilhões Barros Santos – Brasília, 2022.

77 f.:il.

Orientadora: Simone Braz Ferreira Gontijo.

Produto Educacional (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Material didático-pedagógico. 2. Aprendizagem Baseada em Problemas-ABP I. Gontijo, Simone Braz Ferreira. II. Título.

CDU 377

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO
2. MAPA CONCEITUAL DA FORMAÇÃO
3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA PROBLEMAS
 - 3.1. Trabalho em Pequenos Grupos
 - 3.2. Oficinas Pedagógicas
 - 3.3. Exposição Dialogada
 - 3.4. Estudos Bibliográficos
 - 3.5. Horário Protegido de Estudos
4. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA FORMAÇÃO
 - 4.1. Objetivo geral
 - 4.2. Objetivos específicos
5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS
6. SITUAÇÕES-PROBLEMA
7. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE
8. ENSINO A DISTÂNCIA - EaD
9. REFERÊNCIAS

1 - INTRODUÇÃO

Este material didático se constitui no produto educacional da pesquisa intitulada “Processo de Aprendizagem Profissional dos Policiais Formadores da ESPC do DF: proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da ABP”, realizada pela pesquisadora Renata Guilhões Barros Santos, coordenada pela Prof. Dr^a Simone Braz Ferreira Gontijo e vinculada ao Mestrado do ProfEPT, do Instituto Federal de Brasília-IFB, campus Brasília.

O objetivo do material didático é servir de apoio pedagógico para a realização da Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas que tem como objetivo aprofundar os conhecimentos relativos às competências pedagógicas, iniciadas na formação básica, voltados a formação em situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, numa perspectiva dialógica.

Dessa forma, devem-se buscar práticas formativas voltadas a uma educação especializada e crítica como estratégia primordial para o sucesso de ações complexas e finalísticas da função da polícia civil, tais como a realização de operações, investigações, imobilização e condução de criminosos, confrontos armados, atuação em situações de crises, dentre várias outras que podem colocar vidas em risco.

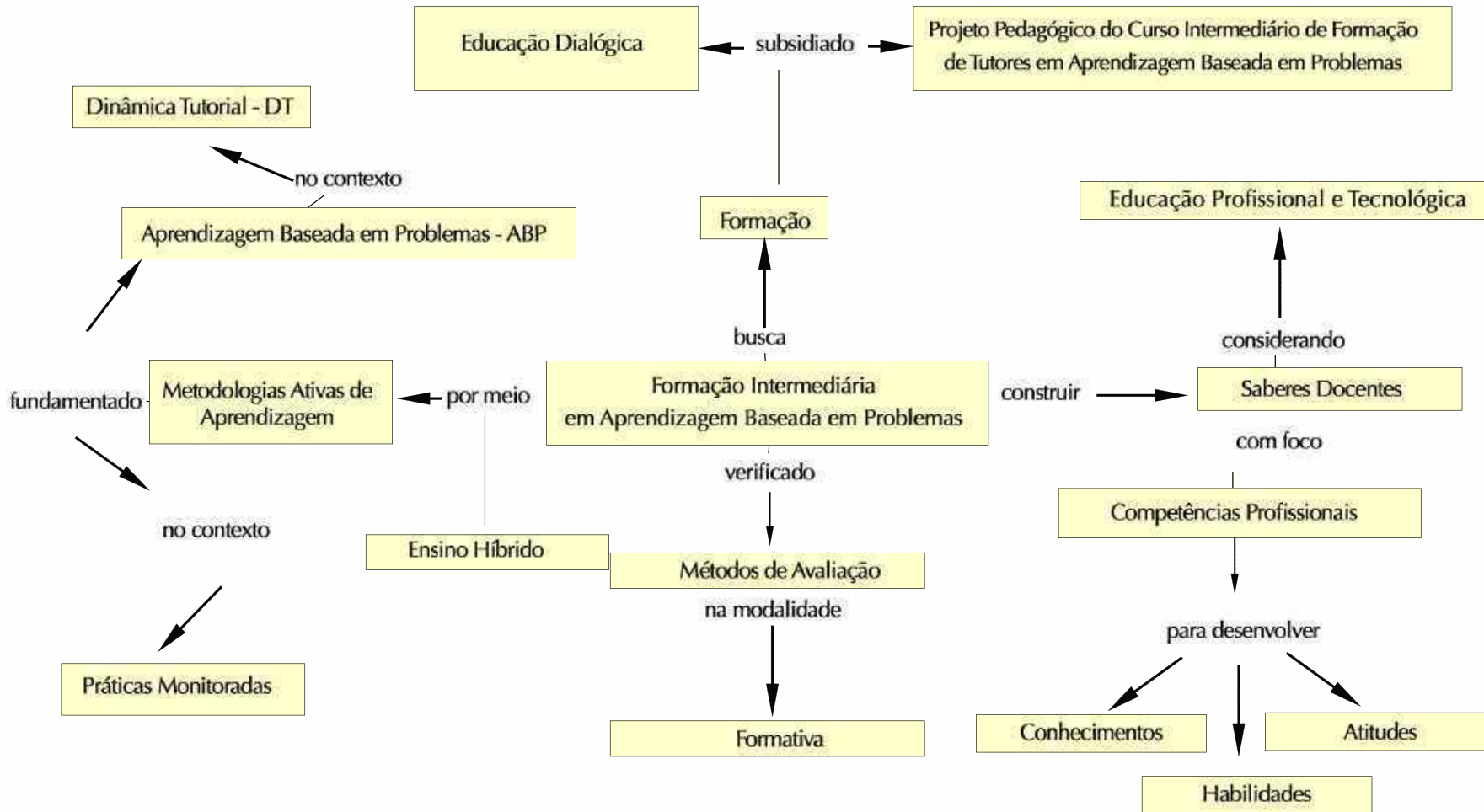
Para tanto, deve-se estar atento à fundamentação pedagógica das intervenções educacionais do policial-formador da ESPC, a fim de que auxiliem os agentes de segurança pública a agirem de forma efetiva na realidade social que os cercam. Ele deve primar por desenvolver uma prática educativa alicerçada em um planejamento pedagógico diferenciado, voltado a interações enriquecedoras, contextualizadas e interdisciplinares, em termos curriculares (BRASIL, 2014).

A qualificação do policial-formador da ESPC é primordial para a conquista de uma educação que contribua para a excelência do serviço prestado à população, uma vez que esse profissional será responsável pela condução do processo de construção de um saber técnico e específico que dialoga com diversas áreas de conhecimento.

É nesse contexto que Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas se insere. Com carga horária total de 80 horas, distribuídas em atividades presenciais e remotas, síncronas e assíncronas, que incluem horário protegido de estudo – HPE, dinâmicas tutoriais, oficinas, exposições dialogadas, pesquisas bibliográficas e palestras, pretende fomentar a visão de que a função da educação é formar as pessoas para a vida, uma vez que essa que não se apresenta fragmentada ou descontextualizada e para um exercício profissional complexo que exige sólida fundamentação técnica, sem desconsiderar importantes aspectos socioemocionais. Logo, ao fortalecer as bases pedagógicas para atuação com a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, essa proposta educacional visa inserir e integrar as dimensões culturais, políticas, econômicas, emocionais, científicas e tecnológicas, além dos aspectos físicos e cognitivos.

2. MAPA CONCEITUAL DO CURSO

Este mapa conceitual explicita uma visão geral da organização, planejamento e fundamentação pedagógica do Curso Intermediário de formação de tutores em Aprendizagem Baseada em Problemas, para o qual a presente apostila servirá de apoio. Nele é possível entender a metodologia e algumas estratégias educacionais adotadas, método de avaliação e objetivos pretendidos.



3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Os desafios postos à Educação Profissional e Técnica, bem como à atuação docente, são complexos. Para romper com a educação tradicional e com sua lógica alienante é necessário haver compromisso com a transformação social. Assim, é primordial que o educador (re)pense e (re)crie sua intervenção no processo educacional voltando-se a projetos que promovam uma aprendizagem consciente e crítica. Para isso, é fundamental que conceitos norteadores da prática de ensino sejam compreendidos, a fim de que ela seja sensata e transformadora de fato, pois como afirma Freire (1996, p. 7), “[...] é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta um discurso coerente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”.

Nesse sentido, Ferreira (2018, p. 35) afirma que a prática pedagógica “precisa se organizar adequadamente para se traduzir em resultados de efetiva aprendizagem dos educandos, ou seja, é preciso compreender o que (conteúdo), para quem (alunos), para que (objetivos) e como ensinar (recursos)”. Diante disso, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) apresenta-se como uma das alternativas para o alcance de postura crítica, a partir de desafios e estímulos instigantes que permitam ao aprendiz construir saberes relevantes e articulados. Gonçalves, Gonçalves e Gonçalves (2020, p. 2) entendem que a “ABP configura-se como um método, estratégia educacional e filosofia curricular concebendo um processo de aprendizagem onde estudantes autodirigidos constroem ativamente o conhecimento”.

Os papéis dos sujeitos envolvidos na caminhada formativa são ressignificados, assim como o fazer pedagógico. Os educadores atuam como tutores e mediadores do saber. Os estudantes tornam-se autônomos e responsáveis por sua trajetória, pois busca-se uma aprendizagem significativa e dialógica, entendida como superação de um modelo de escola bancária, na qual “cada pessoa participante se sinta motivada a compartilhar com o grupo o que pensou, sentiu ou questionou a partir do lido, tendo como pano de fundo o seu mundo da vida” (PEREIRA; ANDRADE, 2014, p. 23). Essa visão de mundo tem afinidade com a prática de uma educação humanizadora, alinhada com o desejo de transformação social, pretendida pelas metodologias ativas de ensino. Como processo educacional de construção ativa de conhecimentos, Morán (2015) define as metodologias ativas como “ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. (MORÁN, 2015, p. 18). É exatamente isso que a ABP busca.

Na ABP, ocorrem momentos de discussão coletiva para a consolidação de conhecimentos, especialmente, durante os encontros de dinâmicas tutoriais, em que grupos de 8 (oito) a 10 (dez) educandos reúnem-se, orientados por um formador, para analisar a situação-problema e guiam-se por 7 (sete) passos metodológicos propostos pela Universidade de Maastricht, na Holanda, para alcançar os objetivos propostos. São eles:

3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

1º. Esclarecer termos e conceitos desconhecidos; 2º. Identificar no problema as questões de aprendizagem; 3º. Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio; 4º. Resumir estas explicações identificando as lacunas de conhecimento; 5º. Estabelecer objetivos de aprendizagem; 6º. Autoaprendizado; 7º. Sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema. (TOLEDO JÚNIOR et al, 2008, p.127).

Pretende-se que pela interação em grupo o educando seja o protagonista de sua aprendizagem, apoiado pelo educador, e que exerça sua autonomia educacional. Ulisses e Sastre (2018, p.34), afirmam que a ABP

favorece a integração entre o ensino e a pesquisa [...], favorece soluções interdisciplinares [...], requer conceitos mais atuais [...], atualiza os professores [...], favorece a criticidade e a inovação [...], favorece as habilidades de comunicação [...], favorece o aprendizado eficaz [...] e cria um entorno social.

Isto equivale dizer que o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, idênticos aos que os alunos vivenciarão na vida profissional [...] (MORÁN, 2015, p.19). Na ABP, o processo de construção do conhecimento ocorre por meio de debate e pesquisa de soluções para um problema, que é

uma situação complexa que não possui apenas uma resposta considerada certa; não tem somente uma solução possível. Os problemas espelham o mundo real, por isso as informações sobre o problema são muitas vezes conflitantes, não devendo estar arrumadas para facilitar o entendimento (LOPES; FILHO, 2019, p. 54).

Em 2014, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) problematizou que as ações formativas para os agentes de segurança pública necessitam ser revistas e devem voltar-se “para a participação do discente, estimulando sua autonomia, conferindo-lhe o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem” (BRASÍLIA, 2021, p. 4), quesitos que são permitidos e estimulados tanto pela ABP quanto pela aprendizagem dialógica.

3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

3.1. Trabalho em Pequenos Grupos

A ABP propõe atividades em grupos, na maior parte do tempo. Nesses momentos que habilidades e valores atitudinais são construídos ou fortalecidos. Há troca de informações, compartilhamento de experiências. Os estudantes e os educadores são colocados em condição de igualdade acadêmica e refletem juntos sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido. É importante destacar que O trabalho em pequenos grupos deve desenvolver-se em um ambiente de respeito, diálogo e colaboração entre os estudantes e docentes.

3.2. Oficinas Pedagógicas

Na proposta educacional da ABP, as oficinas pedagógicas são momentos de elaboração coletiva de conhecimentos, a partir do questionamento e reflexão da realidade profissional, social e familiar dos estudantes. Tanto quanto o resultado, valoriza-se o processo de construção dos saberes. Para tanto, os docentes propõem atividades planejadas com objetivos específicos. Essas também são uma oportunidade para que conteúdos atitudinais e socioemocionais sejam trabalhados.

3.3. Exposição Dialogada

Alinhada à proposta dialógica e de construção coletiva, as exposições dialogadas são momentos de interação e trocas entre os estudantes e especialistas em temas estudados durante as dinâmicas tutoriais ou trabalhados nas oficinas pedagógicas. Privilegiam-se o debate, a discussão e a interação. As exposições dialogadas podem ocorrer durante palestras, seminários, mesas redondas e outros.

3.4. Estudos Bibliográficos

O processo de pesquisa e descoberta de novas informações e conhecimentos é essencial para a metodologia ABP. Enfatizam-se a autonomia e a curiosidade intelectual do estudante. Apresentam-se novas fontes de aquisição de saberes. Nesse formato, o docente deixa de ser a única fonte de conhecimento e passa a contribuir de forma mais efetiva na construção de uma aprendizagem significativa. Os educandos são estimulados a realizarem estudos e pesquisas individuais e coletivas relacionadas aos temas trabalhados. Estes estudos bibliográficos são apresentados ao grupo para serem debatidos, confirmados, refutados ou complementados.

3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

3.5 Horário Protegido de Estudos

Por entender que os processos formativos devem se somar às diversas outras esferas a vida do estudante (social, familiar, profissional e etc) e não sacrificá-las ou sobrecarregá-las, o planejamento educacional da ABP prevê momentos destinados à realização de estudos; pesquisas científicas e bibliográficas que darão suporte aos debates acadêmicos; leituras dos textos obrigatórios postados na plataforma moodle; escrita/sistematização dos conhecimentos construídos e postagem na referida plataforma de ensino para a avaliação do tutor. Esses momentos, chamados de Horário Protegido de Estudos, compõem a carga horária do curso porque são considerados de efetiva produção intelectual. Nesse curso, eles ocorrerão às quintas e sextas-feiras, das 8h30 às 12h.

Com essas estratégias educacionais, o propósito da Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas é auxiliar no fortalecimento de competências pedagógicas, iniciadas na formação básica, que os habilitarão a conduzir, com maior eficácia e baseados numa perspectiva dialógica, situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas.

4 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA FORMAÇÃO

4.1. Objetivo Geral

Ao final da formação, espera-se que os participantes aprofundem competências pedagógicas, iniciadas na formação básica, que os habilitem a conduzir situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, numa perspectiva dialógica.

4.2. Objetivos Específicos

- Fomentar uma prática pedagógica fundamentada na educação dialógica;
- Fomentar a formação pedagógica dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal;
- Aprofundar conhecimentos metodológicos sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas, tutoria em ABP, educação dialógica, elaboração de situações-problema, transposição curricular, trabalho pedagógico por competências, avaliação educacional, taxonomia de Bloom;
- Fortalecer o contato e a identidade docente dos policiais-formadores que atuam nos cursos da ESPC.

5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A organização do trabalho pedagógico na ABP permite o entendimento das atividades propostas e sua distribuição ao longo da semana, além do papel do formador. Esta informação é importante por permitir que os cursistas se planejem em relação a seus compromissos pessoais, familiares e profissionais para participarem da formação da melhor forma.

5.1. Semana padrão

A semana padrão configura-se como a proposição de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) definida pela vivência dos tutores e estudantes. Ela apresenta uma estrutura diversificada de atividades, organizando os horários e os conteúdos propostos para a formação.

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Dinâmica Tutorial (Fechamento) 8h30 às 12h	Dinâmica Tutorial (Abertura) 8h30 às 12h	Exposições Dialogadas, Palestras e Oficinas 8h30 às 12h	Horário Protegido de Estudo Postagem pelos alunos na plataforma (EaD) dos resultados do HPE	Horário Protegido de Estudo Postagem pelos alunos na plataforma (EaD) dos resultados do HPE
				Coordenação Pedagógica e Planejamento

5.2. Organização das atividades da formação

Na organização das atividades da formação, os estudantes encontrarão a descrição da modalidade da atividade (presencial ou virtual, síncrona ou assíncrona), o tipo de estratégia educacional (dinâmica tutorial, exposição dialogada, oficina pedagógica, horário protegido de estudo e etc).

Nesta formação, as atividades foram organizadas da seguinte forma:

SEMANA 1

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Aula Magna	Dinâmica Tutorial Situação-Problema 1 (Abertura)	Exposição Dialogada: Educação Dialógica	Horário Protegido de Estudo (HPE)	Horário Protegido de Estudo (HPE)
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 12h		

SEMANA 2

SEGUNDA (PRESENCIAL)	TERÇA (PRESENCIAL)	QUARTA (VIRTUAL)	QUINTA (LIVRE)	SEXTA (LIVRE)
Dinâmica Tutorial Situação-Problema 1 (Fechamento)	Dinâmica Tutorial Situação-Problema 2 (Abertura)	Exposição Dialogada: Avaliação Formativa	Horário Protegido de Estudo (HPE)	Horário Protegido de Estudo (HPE)
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 12h		

SEMANA 3

SEGUNDA (PRESENCIAL)	TERÇA (VIRTUAL)	QUARTA (VIRTUAL)	QUINTA (LIVRE)	SEXTA (LIVRE)
Dinâmica Tutorial Situação-Problema 2 (Fechamento)	Oficina Pedagógica sobre Elaboração de Situações-Problema	Dinâmica Tutorial Situação-Problema 3 (Abertura)	Horário Protegido de Estudo (HPE)	Horário Protegido de Estudo (HPE)
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 12h		

SEMANA 4

SEGUNDA (PRESENCIAL)	TERÇA (PRESENCIAL)	QUARTA (VIRTUAL)	QUINTA (LIVRE)	SEXTA (LIVRE)
Dinâmica Tutorial Situação-Problema 3 (Fechamento)	Dinâmica Tutorial Situação-Problema 4 (Abertura)	Oficina Pedagógica sobre Taxonomia de Bloom	Horário Protegido de Estudo (HPE)	Horário Protegido de Estudo (HPE)
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 12h		

SEMANA 5

SEGUNDA (PRESENCIAL)	TERÇA (VIRTUAL)	QUARTA (VIRTUAL)	QUINTA	SEXTA
Dinâmica Tutorial Situação-Problema 4 (Fechamento)	Oficina pedagógica sobre as competências do tutor e os 7 Passos metodológicos da ABP	Exposição dialogada sobre didática no ensino superior		
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 11h		
		Ato de encerramento do curso		
		11h às 12h		

5.3. Papel do formador

O formador, na ABP, assume a imprescindível função de mediação das atividades propostas a fim de auxiliar os estudantes no alcance dos objetivos de aprendizagem pensados para cada estratégia educacional. Dessa forma, durante as dinâmicas tutoriais, o formador observará o desenvolvimento dos debates e o cumprimento dos 7 passos metodológicos, intervindo com problematizações e questionamentos sempre que o grupo necessitar ou se afastar do planejamento feito para a ocasião. O formador deve ficar atento ao tempo, ao respeito entre os estudantes, ao alcance dos objetivos de aprendizagem, aos recursos pedagógicos necessários para a realização das atividades e a qualquer situação relevante que ocorra em sala de aula. Durante as exposições dialogadas, oficinas pedagógicas e palestras, o formador deve auxiliar, no que for preciso, os especialistas que conduzirão as atividades. Também é esperado que ele acompanhe e avalie as produções das pesquisas bibliográficas em relação aos objetivos de aprendizagem propostos, postando feedback claro e objetivo na plataforma virtual moodle. Outras funções importantes que o formador deve cumprir são: manter-se atualizado quanto a pesquisas e conhecimentos científicos produzidos sobre as temáticas estudadas; ler todos os textos obrigatórios postados na plataforma moodle de aprendizagem; participar das reuniões pedagógicas de planejamento e acompanhamento do curso e acompanhar individualmente os progressos e as dificuldades dos estudantes.

6. SITUAÇÕES-PROBLEMAS - Situação Problema 1 – O que cabe na ABP?

PALAVRAS E SENTIMENTOS PARA PAULO FREIRE

Michael Borges Santos

Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

Caro Paulo Freire,

[...] Um dos capítulos desse livro, “Ensinar é uma especificidade humana”, nos leva a refletir exatamente sobre determinadas temáticas **no ato de ensinar, como o apoio, a compreensão e a afetividade, destacando a importância da abordagem do contexto social e econômico dos educandos**. Outra discussão apresentada no livro é o **desenvolvimento da autonomia** no processo educacional pelos alunos - e essa foi uma das características desenvolvidas por mim nessa atual experiência educacional. Autonomia ao aprender e compartilhar conhecimentos para aprender, o que se torna extremamente importante em cursos de licenciatura (como o que estou matriculado). Trazer o contexto social, econômico e, por que não, cultural para a sala de aula proporciona aos estudantes uma **real integração da educação com sua realidade cotidiana**, compreendendo que suas experiências formam parte e base para seu processo educativo. Somos seres ativos na construção de nosso conhecimento, nossas relações sociais e culturais fazem parte da nossa construção enquanto **seres integrados a uma sociedade, responsáveis pela evolução humana**. As dificuldades dos estudantes devem ser levadas em conta, e os **educadores enquanto mediadores** do conhecimento devem proporcionar e incentivar a superação das situações-limite. 13 A superação de situações nas quais nos sentimos incapazes e desamparados envolve a evolução de nosso conhecimento,

nossa evolução enquanto seres sociáveis, capazes de perpetuar o que aprendemos e de criar possibilidades para a construção do conhecimento por outras pessoas. E destaco isso porque venho ultrapassando - ou tentando ultrapassar - certas situações-limite. Assim, percebemos a **importância de uma educação problematizadora**, defendida em sua obra, que envolve a curiosidade e o questionamento. (...) Atenciosamente,

FONTE: GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. (org.) De todos nós, cartas a Paulo Freire. Brasília: Editora IFB, 2021.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352904509_De_todos_nos_cartas_a_Paulo_Freire

DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL?



Fonte: Extraído do artigo GONTIJO, S.B.F; MATIAS, J. P. Reinvenção pedagógica em tempos de pandemia: análise de cartas a Paulo Freire. *Revista Formação em Movimento* v.4, i.1, n.8, p. 424-447, 2022.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- 1) Compreender os preceitos e a prática pedagógica da educação emancipatória;
- 2) Entender a educação dialógica e seus preceitos.
- 3) Estabelecer a relação entre a educação dialógica e a ABP.

Disparadores: ato de ensinar, como o apoio, a compreensão e a afetividade, destacando a importância da abordagem do contexto social e econômico dos educandos; desenvolvimento da autonomia; real integração da educação com sua realidade cotidiana; educadores enquanto mediadores; evolução enquanto seres sociáveis; importância de uma educação problematizadora.

Distratores: não é desejável que os estudantes fiquem apenas nos princípios já conhecidos, por eles, da ABP. O foco é desenvolver a compreensão da ABP como educação emancipatória estabelecendo relação com a educação dialógica.

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

Perguntas pertinentes que servem como lembrete para o tutor e podem ser feitas ao grupo de estudantes conforme os passos da Dinâmica Tutorial.

- Todas as abordagens pedagógicas preocupam-se com o entendimento do contexto social, com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?
- Qual objetivo educacional de estimular a reflexão crítica nos estudantes?
- Diálogo é o mesmo que educação dialógica?
- Qual a origem e fundamentação teórica da educação dialógica?
- Quais as contribuições da educação dialógica para ABP?

DICAS PARA O FORMADOR

- O foco da SP1 é retomar os preceitos e princípios da ABP para que seja possível estabelecer uma relação/reflexão com as contribuições da educação dialógica. Espera-se que os educandos compreendam as contribuições da educação dialógica para a ABP, a fim de entenderem a dimensão de educação emancipatória e humanizada.

SUGESTÃO DE TEXTOS

AUBERT, Adriana [et al]. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

BRASIL. **Matriz Curricular Nacional**: Para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, pág. 9-17, jan./jun. 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática de liberdade** – educação e conscientização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. (org.) **De todos nós, cartas a Paulo Freire**. Brasília: Editora IFB, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352904509_De_todos_nos_cartas_a_Paulo_Freire

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. **Reinvenção pedagógica em tempos de pandemia**: análise de cartas a Paulo Freire. *Formação em Movimento* v.4, eu.1, n.8, pág. 424-447, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/361372496_Reinvencao_pedagogica_em_tempos_de_pandemia_analise_de_cartas_a_Paulo_Freire

PEREIRA, Jane Christina; ANDRADE, Ana Paula Santiago Seixas. **Tertúlia literária dialógica**: teoria e prática: guia didático a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília: Editora IFB, 2014.

Avaliação Estruturada Formativa - AVEF da Dinâmica Tutorial

Situação-problema:

Data de abertura:

___/___/2022

Tutor(a):

Data de fechamento: ___/___/2022

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais	Nomes dos estudantes										
Abertura	QUALIDADE DA DISCUSSÃO										
	1. Engaja-se com os objetivos de aprendizagem										
	2. Contribui com conhecimentos prévios										
	3. Função na Dinâmica Tutorial e proatividade										
Abertura e Fechamento	4. Conhecimento adquirido/ contexto (criticidade, reflexão)										
	HABILIDADES PARA O TRABALHO EM EQUIPE										
	5. Respeito com os pares e tutor (a)										
	6. Contribui com clareza nas ideias										
Fechamento	7. Escuta ativa e respeitosa										
	8. Referenciais teóricos e reflexão crítica										
	ANÁLISE/REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS										
	9. HPE (prazo/completo)										
Conceito da DT Assinatura do(a) Tutor(a)	10. Realiza autoavaliação criticamente										
	11. Avaliação da DT e dos papéis										
	12. Considera o feedback do(a) tutor(a)										

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais

1. Engaja-se ativamente na proposição quanto aos objetivos de aprendizagem claros, desafiadores e coerentes;
2. Participa produtivamente das discussões da situação-problema, contribuindo com seus conhecimentos prévios acerca das temáticas destacadas;
3. Desenvolve capacidade de liderança, protagonismo e autonomia, desempenhando bem a função que ocupa na DT;
4. Articula o conhecimento adquirido com seu contexto;
5. Interage de forma respeitosa e colaborativa/cooperativa com os pares e tutor (a);
6. Analisa, sintetiza e expõe suas ideias e opiniões de forma a contribuir com a construção coletiva das aprendizagens;
7. Desenvolve uma escola ativa em que se respeita opiniões divergentes das suas;
8. Contribui efetivamente com a discussão, trazendo a leitura e análise crítica-reflexiva dos diversos referenciais teóricos, integrando os novos conhecimentos com a situação-problema discutida;
9. Demonstra conhecimento fundamentado em literatura científica e posiciona-se criticamente. Realizou a postagem na plataforma do resultado da pesquisa desenvolvida durante o HPE dentro do prazo combinado;
10. Realiza a autoavaliação, refletindo criticamente a respeito de suas aprendizagens por meio de identificação de suas potencialidades e fragilidades;
11. Avalia o processo da dinâmica tutorial, fazendo análise: da qualidade da situação-problema; da contribuição dos pares para o desenvolvimento dela; e da contribuição do tutor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem;
12. Considera o feedback do(a) tutor(a) para qualificação do seu processo de aprendizagem.

CONCEITOS		LEGENDA	
	SIGLA		PONTUAÇÃO
Aprendizagem Excelente	AE		9,0 - 10,0
Aprendizagem Adequada	AA		7,0 - 8,9
Aprendizagem Superficial	AS		5,0 - 6,9
Aprendizagem Insuficiente	AI		0,1 - 4,9
Aprendizagem Não Evidenciada	ANE		0

Fonte: UnDF - ESG, 2022.

6. SITUAÇÕES-PROBLEMAS - Situação Problema 2: Avaliação para as aprendizagens.



Fonte: Carlos Eduardo Aragão

6. SITUAÇÕES-PROBLEMAS - Situação Problema 2: Avaliação para as aprendizagens.

Considerando a imagem “Avaliação para as aprendizagens”, de Carlos Eduardo Aragão, bem como o perfil e as tarefas de um agente de polícia civil contidos no estudo profissiográfico e o mapeamento de competências: perfil dos cargos das instituições estaduais de segurança pública, da Senasp, 2012, desenvolva com seu grupo as seguintes atividades:

- 1) Identifique três competências cognitivas específicas, três procedimentais e três atitudinais necessárias ao exercício laboral desse profissional;
- 2) Ao atentar-se para as regras de construção de competências, elabore duas competências gerais relativas à função de um agente de polícia;
- 3) Aponte os preceitos da avaliação formativa analisando as vantagens e as limitações de sua aplicação na ABP;
- 4) Indique um processo de avaliação formativa destacando as estratégias do docente para avaliar as competências citadas nos itens 1 e 2, bem como os instrumentos avaliativos que serão utilizados.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- 1) Analisar os preceitos da avaliação formativa;
- 2) Avaliar as vantagens e as limitações da avaliação formativa na ABP;
- 3) Analisar a importância do desenvolvimento de competências profissionais nos processos formativos.

Disparadores: avaliação formativa global; mapeamento de competências; competências cognitivas específicas, três procedimentais e três atitudinais; estratégias do docente para avaliar; instrumentos avaliativos.

Distratores: evitar discussão sobre a SENASP, o processo político de elaboração do estudo profissiográfico, discussão institucional, hierárquica ou distribuições de funções sobre o cargo de agente de polícia.

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

Perguntas pertinentes que servem como lembrete para o tutor e podem ser feitas ao grupo de estudantes conforme os passos da Dinâmica Tutorial.

- Qual a função da avaliação no processo educacional?
- Qual o tipo de avaliação mais adequado à ABP? Porquê?
- Qual a relação da avaliação com o trabalho por competências?
- Quais as vantagens e limitações da avaliação formativa?
- Qual a visão predominante dos estudantes sobre a avaliação?

DICAS PARA O FORMADOR

Essa situação-problema é prática e será desenvolvida nos parâmetros da ABP policial, o que envolve um plano de ação em grupo e um resultado prático. Os estudantes terão o momento da dinâmica de abertura, o horário protegido de estudo e a primeira parte (das 8h30min às 10h) da dinâmica de encerramento para concluir as tarefas. Das 10h às 11h, os educandos farão a apresentação e o debate do plano de ação para os tutores. O momento final, das 11h às 12h, será destinado à avaliação dos trabalhos da SP2. Os tutores devem disponibilizar cópias do estudo profissiográfico e mapeamento de competências: perfil dos cargos das instituições estaduais de segurança pública, da Senasp.

SUGESTÃO DE TEXTOS

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Matriz Curricular Nacional**: Para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

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.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação/ Philippe Perrenoud, Mônica Gather Thurlle, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Allessandrini; trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Avaliação Estruturada Formativa - AVEF da Dinâmica Tutorial

Situação-problema:

Data de abertura: ____/____/2022

Tutor(a):

Data de fechamento: ____/____/2022

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais	Nomes dos estudantes										
Abertura	QUALIDADE DA DISCUSSÃO										
	1. Engaja-se com os objetivos de aprendizagem										
	2. Contribui com conhecimentos prévios										
	3. Função na Dinâmica Tutorial e proatividade										
Abertura e Fechamento	4. Conhecimento adquirido/ contexto (criticidade, reflexão)										
	HABILIDADES PARA O TRABALHO EM EQUIPE										
	5. Respeito com os pares e tutor (a)										
	6. Contribui com clareza nas ideias										
Fechamento	7. Escuta ativa e respeitosa										
	8. Referenciais teóricos e reflexão crítica										
	ANÁLISE/REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS										
	9. HPE (prazo/completo)										
Conceito da DT Assinatura do(a) Tutor(a)	10. Realiza autoavaliação criticamente										
	11. Avaliação da DT e dos papéis										
	12. Considera o feedback do(a) tutor(a)										

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais

1. Engaja-se ativamente na proposição quanto aos objetivos de aprendizagem claros, desafiadores e coerentes;
2. Participa produtivamente das discussões da situação- problema, contribuindo com seus conhecimentos prévios acerca das temáticas destacadas;
3. Desenvolve capacidade de liderança, protagonismo e autonomia, desempenhando bem a função que ocupa na DT;
4. Articula o conhecimento adquirido com seu contexto;
5. Interage de forma respeitosa e colaborativa/cooperativa com os pares e tutor (a);
6. Analisa, sintetiza e expõe suas ideias e opiniões de forma a contribuir com a construção coletiva das aprendizagens;
7. Desenvolve uma escola ativa em que se respeita opiniões divergentes das suas;
8. Contribui efetivamente com a discussão, trazendo a leitura e análise crítica-reflexiva dos diversos referenciais teóricos, integrando os novos conhecimentos com a situação-problema discutida;
9. Demonstra conhecimento fundamentado em literatura científica e posiciona-se criticamente. Realizou a postagem na plataforma do resultado da pesquisa desenvolvida durante o HPE dentro do prazo combinado;
10. Realiza a autoavaliação, refletindo criticamente a respeito de suas aprendizagens por meio de identificação de suas potencialidades e fragilidades;
11. Avalia o processo da dinâmica tutorial, fazendo análise: da qualidade da situação-problema; da contribuição dos pares para o desenvolvimento dela; e da contribuição do tutor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem;
12. Considera o feedback do(a) tutor(a) para qualificação do seu processo de aprendizagem.

LEGENDA

CONCEITOS	SIGLA	PONTUAÇÃO
Aprendizagem Excelente	AE	9,0 - 10,0
Aprendizagem Adequada	AA	7,0 - 8,9
Aprendizagem Superficial	AS	5,0 - 6,9
Aprendizagem Insuficiente	AI	0,1 - 4,9
Aprendizagem Não Evidenciada	ANE	0

Fonte: UnDF - ESG, 2022.

6. SITUAÇÕES-PROBLEMAS - Situação Problema 3

Disciplina	Carga Horária
Estrutura e Organização da PCDF	18h
Excelência no Atendimento na Atividade de Polícia Civil do DF	8h
História da Polícia Civil do Distrito Federal	2h
Informática Policial Aplicada	12h
Legislação Policial Civil do Distrito Federal	8h
Primeiros Socorros	12h
Segurança Orgânica	8h
Defesa Pessoal Aplicada à Ação Policial	24h
Armamento e Tiro	44h
Direitos e Deveres do Policial Civil do DF	4h
Radiocomunicação	8h
Direitos Humanos Aplicados à Função Policial	4h
Total	152h

Considerando a matriz curricular do curso de **formação profissional** de agente de polícia de 2014, elabore, em grupo, uma situação-problema que envolva conteúdos de duas disciplinas e que possua 3 objetivos de aprendizagem cognitivos e/ou procedimentais e 1 objetivo de aprendizagem atitudinal. Atente-se para o **perfil e as tarefas do cargo de agente de polícia** descritas no estudo profissiográfico e mapeamento de competências: perfil dos cargos das instituições estaduais de segurança pública, da Senasp. Não deixe de considerar as contribuições da **taxonomia de Bloom** e das competências elaboradas na SP2.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- 1) Entender os pressupostos, fundamentos e processos de transposição curricular de cursos realizados na metodologia tradicional para a ABP;
- 2) Demonstrar técnicas e princípios da elaboração de situação-problema em ABP;
- 3) Identificar as contribuições da taxonomia de Bloom para o planejamento educacional, numa perspectiva emancipadora

Disparadores: formação profissional; perfil e as tarefas do cargo de agente de polícia; taxonomia de Bloom.

Distratores: não entrar em discussão institucional, hierárquica ou distribuições de funções sobre o cargo de agente de polícia;

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

Perguntas pertinentes que servem como lembrete para o tutor e podem ser feitas ao grupo de estudantes conforme os passos da Dinâmica Tutorial.

- O que é uma transposição curricular?
- Para que serve a situação-problema na metodologia ABP?
- Quais são as dificuldades do processo de elaboração de situação-problema?
- Como a taxonomia de Bloom pode auxiliar no planejamento educacional?

DICAS PARA O FORMADOR

Esta situação-problema é prática e será desenvolvida nos parâmetros da ABP policial, o que envolve um plano de ação em grupo e um resultado prático. Os estudantes terão o momento da dinâmica de abertura, o horário protegido de estudo e a primeira parte (das 8h30min às 10h) da dinâmica de encerramento para concluir as tarefas. Das 10h às 11h, os educandos farão a apresentação e o debate do plano de ação para os tutores. O momento final, das 11h às 12h, será destinado à avaliação dos trabalhos da SP3. Os tutores devem disponibilizar cópias do estudo profissiográfico e mapeamento de competências: perfil dos cargos das instituições estaduais de segurança pública, da Senasp, e os planos de ensino das disciplinas que aparecem na grade curricular da SP3.



SUGESTÃO DE TEXTOS

FERRAZ, A.P.C.M; BELHOT, R.V. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

LOPES, Renato Matos; FILHO, Moacelio Veranio Silva; ALVES, Neila Guimarães (organizadores). **Aprendizagem baseada em problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

NOGUEIRA, M. de O. e. **O currículo no centro da luta**: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 119-130, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814>.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; Adelaide de LELIS, Úrsula Currículo. **Conhecimento e Poder**: Desafios Contemporâneos para as Reformas Curriculares e o Trabalho Docente. Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 991-1011 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.

TOLEDO JUNIOR, A. C. de C., IBIAPINA C. da C., LOPES S. C. F., RODRIGUES A. C. P., SOARES S. M. S. S.. **Aprendizagem baseada em problemas**: uma nova referência para a construção do currículo médico. Revista Médica de Minas Gerais 2008; 18(2): 123-131.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 3. ed., Campinas; Papirus, 1998.

Avaliação Estruturada Formativa - AVEF da Dinâmica Tutorial

Situação-problema:

Data de abertura:

___/___/2022

Tutor(a):

Data de fechamento: ___/___/2022

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais		Nomes dos estudantes									
Abertura		QUALIDADE DA DISCUSSÃO									
1. Engaja-se com os objetivos de aprendizagem											
2. Contribui com conhecimentos prévios											
3. Função na Dinâmica Tutorial e proatividade											
4. Conhecimento adquirido/ contexto (criticidade, reflexão)											
Abertura e Fechamento		HABILIDADES PARA O TRABALHO EM EQUIPE									
5. Respeito com os pares e tutor (a)											
6. Contribui com clareza nas ideias											
7. Escuta ativa e respeitosa											
8. Referenciais teóricos e reflexão crítica											
Fechamento		ANÁLISE/REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS									
9. HPE (prazo/completo)											
10. Realiza autoavaliação criticamente											
11. Avaliação da DT e dos papéis											
12. Considera o feedback do(a) tutor(a)											
Conceito da DT											
Assinatura do(a) Tutor(a)											

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais

1. Engaja-se ativamente na proposição quanto aos objetivos de aprendizagem claros, desafiadores e coerentes;
2. Participa produtivamente das discussões da situação- problema, contribuindo com seus conhecimentos prévios acerca das temáticas destacadas;
3. Desenvolve capacidade de liderança, protagonismo e autonomia, desempenhando bem a função que ocupa na DT;
4. Articula o conhecimento adquirido com seu contexto;
5. Interage de forma respeitosa e colaborativa/cooperativa com os pares e tutor (a);
6. Analisa, sintetiza e expõe suas ideias e opiniões de forma a contribuir com a construção coletiva das aprendizagens;
7. Desenvolve uma escola ativa em que se respeita opiniões divergentes das suas;
8. Contribui efetivamente com a discussão, trazendo a leitura e análise crítica-reflexiva dos diversos referenciais teóricos, integrando os novos conhecimentos com a situação-problema discutida;
9. Demonstra conhecimento fundamentado em literatura científica e posiciona-se criticamente. Realizou a postagem na plataforma do resultado da pesquisa desenvolvida durante o HPE dentro do prazo combinado;
10. Realiza a autoavaliação, refletindo criticamente a respeito de suas aprendizagens por meio de identificação de suas potencialidades e fragilidades;
11. Avalia o processo da dinâmica tutorial, fazendo análise: da qualidade da situação-problema; da contribuição dos pares para o desenvolvimento dela; e da contribuição do tutor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem;
12. Considera o feedback do(a) tutor(a) para qualificação do seu processo de aprendizagem.

CONCEITOS		LEGENDA	
	SIGLA		PONTUAÇÃO
Aprendizagem Excelente	AE		9,0 - 10,0
Aprendizagem Adequada	AA		7,0 - 8,9
Aprendizagem Superficial	AS		5,0 - 6,9
Aprendizagem Insuficiente	AI		0,1 - 4,9
Aprendizagem Não Evidenciada	ANE		0

Fonte: UnDF - ESG, 2022.

6. SITUAÇÕES-PROBLEMAS - Situação Problema 4

Cena 2. Disponível em: [//www.youtube.com/watch?v=YxycVHNwsgI](https://www.youtube.com/watch?v=YxycVHNwsgI)



Fonte: vídeo produzido com fins pedagógicos pela equipe docente da UnDF, em 2021.

Avalie a situação-problema com foco na atuação do tutor na condução da dinâmica tutorial, bem como na postura dos educandos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- 1) Avaliar as funções, desempenho e postura do tutor em ABP, durante a realização da dinâmica tutorial;
- 2) Analisar a função de cada um dos 7 passos que guiam a dinâmica tutorial destacando as dificuldades de compreensão;
- 3) Entender o instrumento formativo de avaliação de dinâmica tutorial utilizado pela ESPC.

Disparadores: postura do tutor; desempenho das funções de secretário, coordenador e revisor; comportamento dos estudantes.

Distratores: evitar críticas particulares aos “atores”, evitar discussões sobre direito de imagem.

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

Perguntas pertinentes que servem como lembrete para o tutor e podem ser feitas ao grupo de estudantes conforme os passos da Dinâmica Tutorial.

- Quais as funções de um tutor?
- O que significa mediar um grupo?
- Qual a função dos 7 Passos?
- Como problematizar sem entregar respostas?
- Como estimular a participação dos estudantes?

DICAS PARA O FORMADOR

Esta SP apresenta-se em um formato diferente daqueles que os estudantes conhecem. Observe se isso não representa um dificultador. Os estudantes já são tutores de ABP, fique atento para que não subestimem o conteúdo ou permaneçam em discussões superficiais. Estimule o debate sobre as dúvidas e diferenças de atuações entre os tutores.



SUGESTÃO DE TEXTOS

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem Baseada em Problemas na formação policial: o caso da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.** 2019. 126 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem Baseada em Problemas na Formação Policial: Percepções dos Pós-graduandos da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.** In: Academia de Polícia Judiciária: do recrutamento até a formação – Leme-SP: Mizuno, 2022. p. 76-91.

COUTINHO, R. T. **A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças.** Anped, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade/** Marina Graziela Feldmann (organizadora). – São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2009.

LOPES, Renato Matos; FILHO, Moacelio Veranio Silva; ALVES, Neila Guimarães (organizadores). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores.** Rio de Janeiro: Publíki, 2019.

NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ULISSES, F. Araújo; SASTRE, Genoveva (org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior.** 4 ed. São Paulo: Summus, 2018.

7. AVALIAÇÃO FORMATIVA DO ESTUDANTE

A Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas seguirá uma proposta formativa de avaliação. Os educandos serão acompanhados de forma contínua, a fim de que alcancem os objetivos propostos e desenvolvam as competências esperadas para cada estratégia educacional. Durante as dinâmicas tutoriais, os estudantes serão avaliados pelo instrumento de Avaliação Estruturada Formativa (AVEF) que inclui o acompanhamento de competências cognitivas, atitudinais e operacionais e engloba os momentos de abertura de dinâmica tutorial, pesquisas individuais feitas no Horário Protegido de Estudo- HPE e fechamento de dinâmica tutorial. Esses três momentos caracterizam o ciclo de estudos de uma situação-problema. Nessa formação, haverá 4 (quatro) situações-problema, e portanto, cada estudante terá 4 (quatro) instrumentos de avaliação e receberão feedback semanal coletivo aos finais das dinâmicas de fechamento. Também terão um feedback enviado pelo ambiente virtual de aprendizagem ¹ criado para esse fim.

As pesquisas individuais sobre as temáticas estudadas deverão ser registradas (em formato de artigo, resumo ou mapa mental) e postadas, em campo próprio, na plataforma moodle até às 23h59min do dia de domingo. Dessa forma, os educandos terão de quarta-feira até o domingo para realizarem essa tarefa.

Haverá inovação no formato de situação-problema de forma que duas delas, a SP 2 e a SP3, terão produção coletiva. O estudante que assumir a função de relator deverá postá-la, na plataforma moodle, até às 23h59min do dia de domingo, com a indicação dos cursistas que participaram da realização das atividades.

O instrumento de Avaliação Estruturada Formativa (AVEF) avalia cada uma das competências com as seguintes menções: AE: Aprendizagem Excelente, AA: Aprendizagem Adequada, AS: aprendizagem superficial, AI: Aprendizagem Insuficiente e ANE: Aprendizagem Não Evidenciada. Para ser considerado aprovado, os educandos não poderão obter mais que 03 (três) menções AS ou AI e não podem obter mais que 02 menções ANE. Essas duas condições são simultâneas.

No relatório avaliativo final, além dos critérios e menções citados acima, observados pelas 04 (quatro) AVEFs, serão considerados a participação nas atividades, individuais e coletivas, e as entregas dos trabalhos em grupo. Será observada a evolução cognitiva e atitudinal do cursista durante a formação.

Portanto, propõe-se um processo formativo voltado ao desenvolvimento de aprendizagens e não apenas para aferi-las. Como princípios, o processo de avaliação do curso deverá ser permanente, dialógico, colaborativo, flexível, específico e transparente, considerando os valores dos sujeitos e o perfil de competências delineado na proposta do curso.

¹Moodle

8. ATIVIDADES PARA O ENSINO A DISTÂNCIA – EAD.

As competências digitais fazem cada vez mais parte do mundo moderno e da rotina das pessoas e instituições. Nesse sentido, a Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas contará com atividades desenvolvidas na plataforma Moodle elaborada para estimular as aprendizagens.

Variadas estratégias e recursos tecnológicos podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem pelo método de ABP, tais como vídeo, simulações, imagens, animações, textos, Internet, ambientes ou sistemas específicos, bem como diversas alternativas de interações e comunicações on-line. Assim, a integração das tecnologias com ABP pode ser considerada um meio de interatividade, proporcionando comprometimento e atividades centradas no educando, que são condições encorajadoras da participação integral no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Dessa forma, o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA contará com os seguintes recursos e estratégias:

Ferramenta MOODLE	Função
Glossário	Termos desconhecidos e pesquisados a cada situação-problema podem ser compartilhados com os outros estudantes do grupo com o objetivo de dirimir dúvidas e enriquecer o vocabulário.
Envio de Tarefa: Ata	A cada encontro de dinâmica tutorial, o estudante que exercer a função de revisor deverá postar um registro das atividades do grupo. Isso objetiva registrar as etapas da construção de conhecimento do grupo, bem como permite que os estudantes que faltaram não fiquem excluídos dos trabalhos.
Envio de Tarefa: Produção de pesquisa	Durante os horários protegidos de estudos, os cursistas deverão registrar suas pesquisas bibliográficas e postar na plataforma nesse campo.
Fórum de dúvidas	Este espaço é mais um canal de comunicação com os estudantes e se destina a esclarecer dúvidas e divulgar orientações importantes.
Fórum: Café com notícias	Este espaço se destina à troca de experiências e conhecimentos entre os educandos. Podem ser postados materiais complementares diversos encontrado durante as pesquisas.
Pasta de arquivos	Repositório de material complementar e material produzido pelos alunos durante o curso.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem baseada em problemas na formação policial**. Revista MERCOPOL – Ano X N° 10, 2017.

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem Baseada em Problemas na formação policial: o caso da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal**. 2019. 126 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem Baseada em Problemas na Formação Policial: Percepções dos Pós-graduandos da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal**. In: Academia de Polícia Judiciária: do recrutamento até a formação – Leme-SP: Mizuno, 2022. p. 76-91.

ARAÚJO, U.F; SASTRE, G. **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. Summus, Editorial, 2009.

AUBERT, Adriana [et al]. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDES [online]. 1998, v. 19, n. 44, pp. 19-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>>. Epub 29 Abr 1999. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>.

BEM, A. S.; SANTOS, S. S. **Entre a tradição e a inovação: A Matriz Curricular Nacional e a formação policial em Alagoas**. Dilemas – Vol.9 – no 3 – SET-DEZ 2016 – pp. 481-504 Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7740/6959>.

BERBEL, N. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina. 2011.

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, 2014.

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.

BRASÍLIA. ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Pedagógico da Curso de Formação Profissional para o Cargo de Agente de Polícia.** Riacho Fundo II: PCDF, 2014.

COSTA, T.A. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular.** Revista Brasileira de Educação. v. 29, 52 - 62, 2005.
COUTINHO, R. T. A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças. Anped, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc.

CLEVELAND, G. & SAVILLE, G. (2007) **Police PBL, Blueprint for the 21st Century.** Community Oriented Policing Services, US Department of Justice and Regional Community Policing Training Institute. Wichita State University. Disponível em: <www.cops.usdoj.gov/pdf/OSWCG/PolicePBLBook2007.pdf. Acesso em: 19 abr. 2017.

DELUIZ, Neize. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na Educação: implicações para o currículo.** Boletim Técnico do SENAC. Número Especial. (março de 2001).

DIESEL, A., Santos BALDEZ, A. L., & Martins, Neumann, S. (2017). **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema, 14(1), 268-288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

ESPÍRITO SANTO, Marcelo Carvalho do. **O uso da aprendizagem baseada em problemas: o caso da Academia da Polícia Militar/BA.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, 2014.

FERRAZ, A.P.C.M; BELHOT, R.V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais.** Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

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

FERREIRA, Gislany Gomes. V. 4 (2018): IV Congresso De Educação Profissional e Tecnológica do IFSP. **Conhecer as bases conceituais da EPT: uma proposta de inclusão da temática na formação continuada de professores da educação profissional.** São Paulo, 2018.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 3. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. (org.) **De todos nós, cartas a Paulo Freire.** Brasília: Editora IFB, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352904509_De_todos_nos_cartas_a_Paulo_Freire

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. **Reinvenção pedagógica em tempos de pandemia: análise de cartas a Paulo Freire.** Formação em Movimento v.4, eu.1, n.8, pág. 424-447, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361372496_Reinvencao_pedagogica_em_tempos_de_pandemia_analise_de_cartas_a_Paulo_Freire

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de et al. **Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância.** O diálogo entre avaliação somativa e formativa. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art4_htm.htm>, 2007. Acesso em: 07 mar. 2018.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. **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 de abril de 2017.

WERTH, Eric P. **Problem-Based Learning in Police Academies: Adult Learning Principles Utilized by Police Trainers.** 2009b, 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 de abril de 2017.

WERTH, Eric P. **Student perception of learning through a problem-based learning exercise: an exploratory study.** Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, v. 32, n. 1, p. 21-37, 2009a. Disponível em <https://doi.org/10.1108/13639510910937094>. Acesso em 19 de abril de 2017.

WERTH, Eric 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 de outubro de 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.


ZABALA, A; ARNAU, LAIA. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.


WERTH, Eric P. **Student perception of learning through a problem-based learning exercise: an exploratory study**, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, v. 32, n. 1, p. 21-37, 2009a. Disponível em <https://doi.org/10.1108/13639510910937094>. Acesso em 19 de abril de 2017.

Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP


Sete Passos da Dinâmica Tutorial

(adaptado de Wood, 2003)



- 
- 1º - Escolha do coordenador e secretário
 - Leitura da Situação - Problema e identificação/ esclarecimento dos termos desconhecidos
 - 2º - Identificação do(s) problema(s) proposto(s) e formulação das questões de aprendizagem



- 3º - Formulação de hipóteses explicativas com base no conhecimento prévio (*brainstorm* = chuva de ideias)




- 4º - Resumo das hipóteses de solução, identificando as lacunas de conhecimento
- Exploração do conhecimento prévio



- 5º - Formulação dos objetivos de aprendizagem (trata-se da identificação do que o estudante deverá estudar para aprofundar os conhecimentos formulados nas hipóteses explicativas)

- 6º - Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizagem

- Autoaprendizado - Horário Protegido para Estudo - HPE

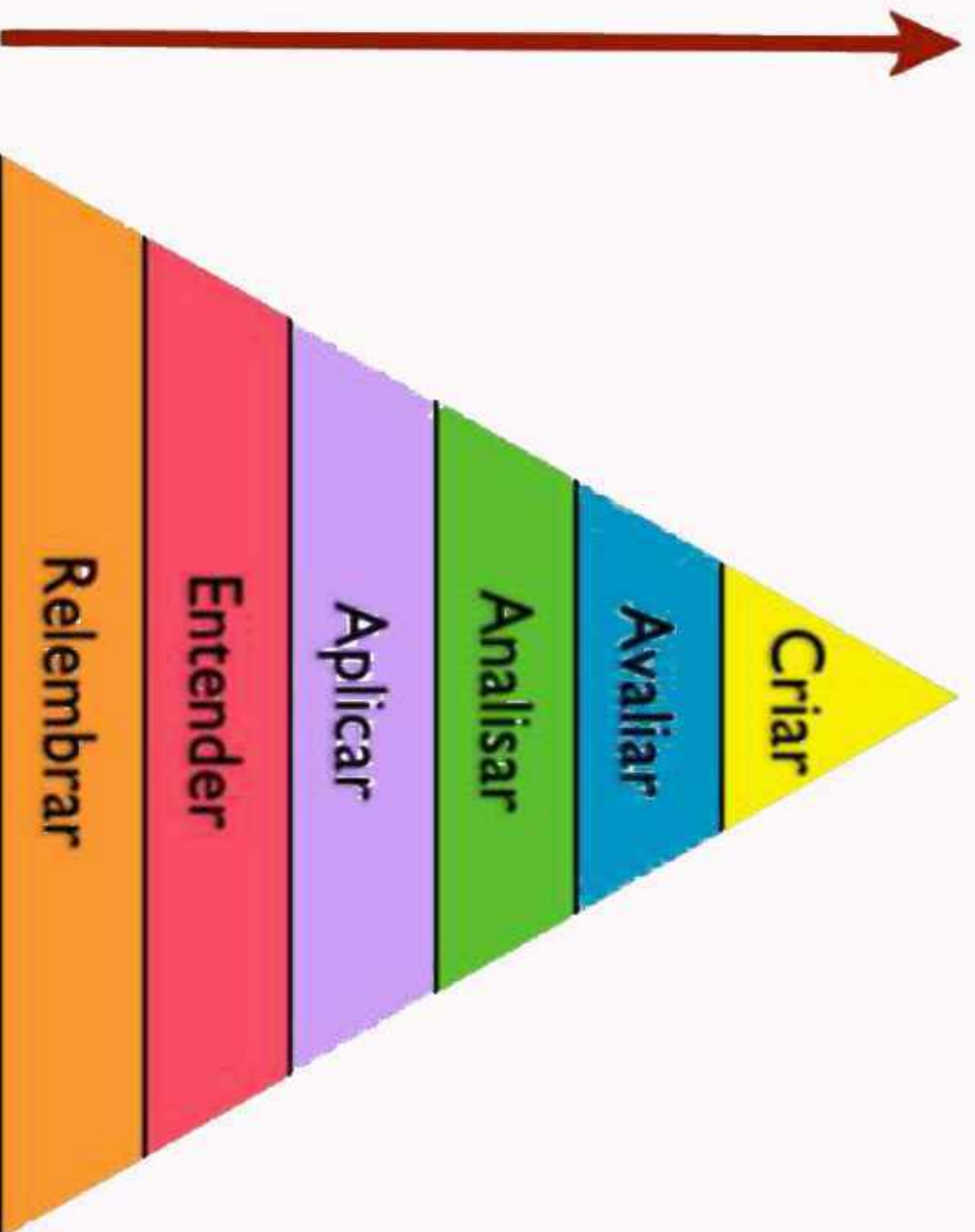


- 7º - Fechamento/rediscussão da Situação - Problema frente aos novos conhecimentos sistematizados
- Sintetização dos conhecimentos e revisão das hipóteses iniciais para a Situação-Problema

TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA

A Taxonomia de Bloom é uma classificação que auxilia na estruturação de objetivos educacionais organizada em níveis que vai do simples ao complexo e funciona como ponto de partida para o planejamento pedagógico do professor. Essa classificação torna o processo de avaliação mais efetivo, identifica o que esperar do aprendiz em cada estágio de aprendizagem e permite ao professor diferenciar as necessidades específicas de cada estudante na construção do conhecimento. A Taxonomia abrange três domínios: cognitivo, afetivo, psicomotor, e deve ser considerada quando das **orientações para redigir competências - conhecimentos, habilidades e atitudes.**

DOMÍNIO COGNITIVO



Fonte: Funab 2022

QUADRO 1 – DOMÍNIO COGNITIVO

NÍVEL	DEFINIÇÃO	AMOSTRA DE VERBOS			
LEMBRAR/RELEMBRAR (reconhecer e reproduzir)	O estudante irá recordar ou reconhecer informações, ideias e princípios na forma (aproximada) em que foram aprendidas.	Escrever Listar Rotular Nomear Dizer Definir	Diferenciar Encontrar Escolher Identificar Mostrar Revisar	Relacionar Revisar Selecionar Associar Combinar	
		Explicar Parafrasear Descrever Ilustrar Classificar	Esboçar Estimar Inferir Interpretar Mostrar	Relacionar Resumir Demonstrar Comparar Contrastar	
ENTENDER/COMPREENDER (expressar com as próprias palavras)	O estudante traduz, compreende ou interpreta informação com base no conhecimento prévio.	Usar Computar Resolver Demonstrar Aplicar Construir	Medir Operar Organizar Pesquisar Planejar Resolver	Selecionar Solucionar Utilizar Desenvolver Escolher Identificar	
		Analisar Categorizar Classificar Comparar Contrastar Distinguir	Examinar Inferir Inspeccionar Organizar Presumir	Testar Dividir Distinguir Dividir	
ANALISAR (expressar como dividir, apreciar, relacionar e selecionar as partes dos conhecimentos)	O estudante distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estrutura de uma declaração ou questão.	Recomendar Crítico Justificar Defender Avaliar Comparar Concluir	Determinar Escolher Estimar Explicar Interpretar Julgar	Decidir Deduzir Defender Opinar Priorizar Valorar	
		Criar Planejar Elaborar Hipótese(s) Inventar Desenvolver Adaptar	Formular Modificar Propor Realizar Resolver Teorizar Testar	Aprimorar Combinar Compilar Escolher Compor construir Criar	
AVALIAR (expressar ponderações com base em critérios/padrões)	O aprendiz aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.	Criar Planejar Elaborar Hipótese(s) Inventar Desenvolver Adaptar	Formular Modificar Propor Realizar Resolver Teorizar Testar	Aprimorar Combinar Compilar Escolher Compor construir Criar	
		Criar Planejar Elaborar Hipótese(s) Inventar Desenvolver Adaptar	Formular Modificar Propor Realizar Resolver Teorizar Testar	Aprimorar Combinar Compilar Escolher Compor construir Criar	
APLICAR (expressar como usar)	O estudante seleciona, transfere e usa dados e princípios para resolver um problema ou completar uma tarefa com um mínimo de supervisão.	Usar Computar Resolver Demonstrar Aplicar Construir	Medir Operar Organizar Pesquisar Planejar Resolver	Selecionar Solucionar Utilizar Desenvolver Escolher Identificar	
ANALISAR (expressar como dividir, apreciar, relacionar e selecionar as partes dos conhecimentos)	O estudante distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estrutura de uma declaração ou questão.	Recomendar Crítico Justificar Defender Avaliar Comparar Concluir	Determinar Escolher Estimar Explicar Interpretar Julgar	Decidir Deduzir Defender Opinar Priorizar Valorar	
AVALIAR (expressar ponderações com base em critérios/padrões)	O aprendiz aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.	Criar Planejar Elaborar Hipótese(s) Inventar Desenvolver Adaptar	Formular Modificar Propor Realizar Resolver Teorizar Testar	Aprimorar Combinar Compilar Escolher Compor construir Criar	
APLICAR (expressar como usar)	O estudante seleciona, transfere e usa dados e princípios para resolver um problema ou completar uma tarefa com um mínimo de supervisão.	Usar Computar Resolver Demonstrar Aplicar Construir	Medir Operar Organizar Pesquisar Planejar Resolver	Selecionar Solucionar Utilizar Desenvolver Escolher Identificar	
ANALISAR (expressar como dividir, apreciar, relacionar e selecionar as partes dos conhecimentos)	O estudante distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estrutura de uma declaração ou questão.	Recomendar Crítico Justificar Defender Avaliar Comparar Concluir	Determinar Escolher Estimar Explicar Interpretar Julgar	Decidir Deduzir Defender Opinar Priorizar Valorar	
AVALIAR (expressar ponderações com base em critérios/padrões)	O aprendiz aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.	Criar Planejar Elaborar Hipótese(s) Inventar Desenvolver Adaptar	Formular Modificar Propor Realizar Resolver Teorizar Testar	Aprimorar Combinar Compilar Escolher Compor construir Criar	
APLICAR (expressar como usar)	O estudante seleciona, transfere e usa dados e princípios para resolver um problema ou completar uma tarefa com um mínimo de supervisão.	Usar Computar Resolver Demonstrar Aplicar Construir	Medir Operar Organizar Pesquisar Planejar Resolver	Selecionar Solucionar Utilizar Desenvolver Escolher Identificar	

Adaptado de UmDF (2022)

QUADRO 2 – DOMÍNIO AFETIVO

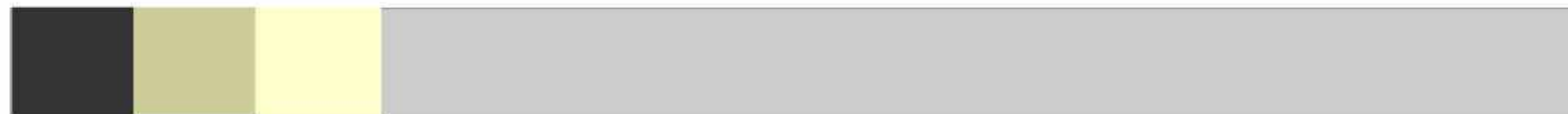
DOMÍNIOS (Categorias Socioemocionais)	VERBOS DE AÇÃO
1. ABERTURA A EXPERIÊNCIAS Estar disposto e interessado pelas experiências - Curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...	Aceitar, atender, destacar, envolver-se, escolher, estudar, favorecer, interessar-se ouvir, participar, perguntar, questionar, seguir, selecionar, usar, etc.
2. CONSCIÊNCIA Ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade	Adaptar, alterar, combinar, completar, concordar, defender, formular, generalizar, identificar, integrar, interrelacionar, modificar, ordenar, organizar, preparar, relacionar, sintetizar, etc.
3. EXTROVERSÃO Orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...	Adaptar-se, apoiar, apresentar, comunicar, defender, demonstrar, desempenhar, discutir, expor, explicar, escrever, estudar, falar, opinar, responder, selecionar, etc.
4. COOPERATIVIDADE Atuar em grupo de formar cooperativa e colaborativa - exercer a tolerância, simpatia, altruísmo...	Acordar, ajudar, auxiliar, cooperar, dialogar, desempenhar, generalizar, influenciar, integrar, modificar, ouvir, etc.
5. ESTABILIDADE EMOCIONAL Demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade...	(Inter)agir, acolher, argumentar, cuidar, decidir, flexibilizar, mediar, persuadir, propor, questionar, resolver, revisar, ser ético, verificar, etc.

Adaptado de UmDF (2022)

Anderson, L. W. et al. Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective: Ninety-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, 1994.

Anderson, L. W. et al. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives Abridged edition, New York: Longman, 2001.

Adams, NE. Bloom's Taxonomy of Cognitive Learning Objectives. Journal of the Medical Library Association. JMLA, v. 103, n.3, p. 152, 2015.



MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ABP

Brasília 2022

ORIENTAÇÃO À
APRENDIZAGEM

Renata Guilhões Barros Santos
Mestranda em Educação
Autora

Simone Braz Ferreira Gontijo
Doutora em Educação
Autora

Mário Sales de Almeida
Designer Gráfico

S237

Santos, Renata Guilhões Barros

Material didático-pedagógico para formação em Aprendizagem Baseada em Problemas: orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica/ Renata Guilhões Barros Santos – Brasília, 2022.

77 f.:il.

Orientadora: Simone Braz Ferreira Gontijo.

Produto Educacional (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Material didático-pedagógico. 2. Aprendizagem Baseada em Problemas-ABP I. Gontijo, Simone Braz Ferreira. II. Título.

CDU 377

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO
2. MAPA CONCEITUAL DA FORMAÇÃO
3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA PROBLEMAS
 - 3.1. Trabalho em Pequenos Grupos
 - 3.2. Oficinas Pedagógicas
 - 3.3. Exposição Dialogada
 - 3.4. Estudos Bibliográficos
 - 3.5. Horário Protegido de Estudos
4. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA FORMAÇÃO
 - 4.1. Objetivo geral
 - 4.2. Objetivos específicos
5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS
6. SITUAÇÕES-PROBLEMA
7. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE
8. ENSINO A DISTÂNCIA - EaD
9. REFERÊNCIAS

1 - INTRODUÇÃO

Este material didático se constitui no produto educacional da pesquisa intitulada “Processo de Aprendizagem Profissional dos Policiais Formadores da ESPC do DF: proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da ABP”, realizada pela pesquisadora Renata Guilhões Barros Santos, coordenada pela Prof. Dr^a Simone Braz Ferreira Gontijo e vinculada ao Mestrado do ProfEPT, do Instituto Federal de Brasília-IFB, campus Brasília.

O objetivo do material didático é servir de apoio pedagógico para a realização da Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas que tem como objetivo aprofundar os conhecimentos relativos às competências pedagógicas, iniciadas na formação básica, voltados a formação em situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, numa perspectiva dialógica.

Dessa forma, devem-se buscar práticas formativas voltadas a uma educação especializada e crítica como estratégia primordial para o sucesso de ações complexas e finalísticas da função da polícia civil, tais como a realização de operações, investigações, imobilização e condução de criminosos, confrontos armados, atuação em situações de crises, dentre várias outras que podem colocar vidas em risco.

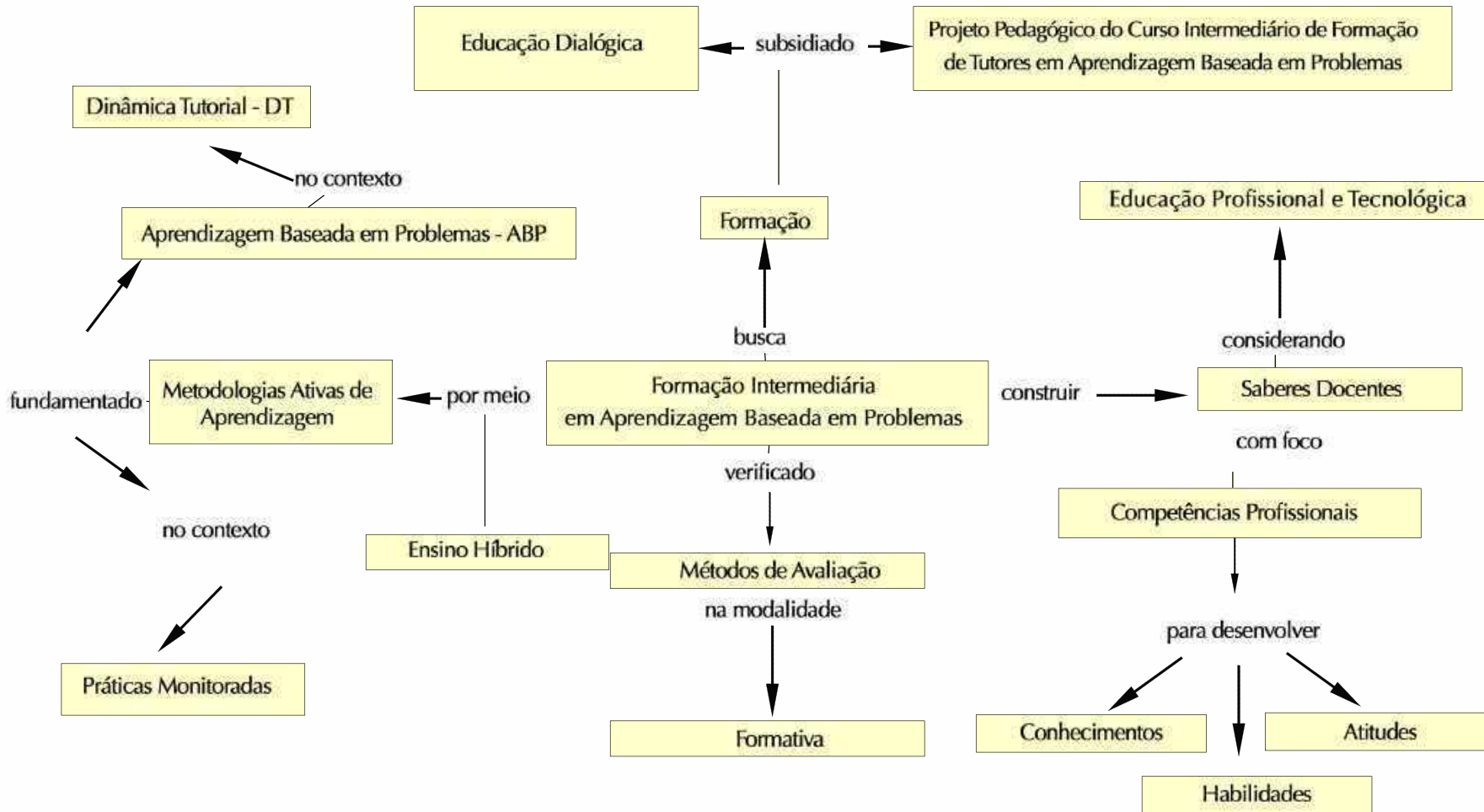
Para tanto, deve-se estar atento à fundamentação pedagógica das intervenções educacionais do policial-formador da ESPC, a fim de que auxiliem os agentes de segurança pública a agirem de forma efetiva na realidade social que os cercam. Ele deve primar por desenvolver uma prática educativa alicerçada em um planejamento pedagógico diferenciado, voltado a interações enriquecedoras, contextualizadas e interdisciplinares, em termos curriculares (BRASIL, 2014).

A qualificação do policial-formador da ESPC é primordial para a conquista de uma educação que contribua para a excelência do serviço prestado à população, uma vez que esse profissional será responsável pela condução do processo de construção de um saber técnico e específico que dialoga com diversas áreas de conhecimento.

É nesse contexto que Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas se insere. Com carga horária total de 80 horas, distribuídas em atividades presenciais e remotas, síncronas e assíncronas, que incluem horário protegido de estudo – HPE, dinâmicas tutoriais, oficinas, exposições dialogadas, pesquisas bibliográficas e palestras, pretende fomentar a visão de que a função da educação é formar as pessoas para a vida, uma vez que essa que não se apresenta fragmentada ou descontextualizada e para um exercício profissional complexo que exige sólida fundamentação técnica, sem desconsiderar importantes aspectos socioemocionais. Logo, ao fortalecer as bases pedagógicas para atuação com a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, essa proposta educacional visa inserir e integrar as dimensões culturais, políticas, econômicas, emocionais, científicas e tecnológicas, além dos aspectos físicos e cognitivos.

2. MAPA CONCEITUAL DO CURSO

Este mapa conceitual explicita uma visão geral da organização, planejamento e fundamentação pedagógica do Curso Intermediário de formação de tutores em Aprendizagem Baseada em Problemas, para o qual a presente apostila servirá de apoio. Nele é possível entender a metodologia e algumas estratégias educacionais adotadas, método de avaliação e objetivos pretendidos.



3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Os desafios postos à Educação Profissional e Técnica, bem como à atuação docente, são complexos. Para romper com a educação tradicional e com sua lógica alienante é necessário haver compromisso com a transformação social. Assim, é primordial que o educador (re)pense e (re)crie sua intervenção no processo educacional voltando-se a projetos que promovam uma aprendizagem consciente e crítica. Para isso, é fundamental que conceitos norteadores da prática de ensino sejam compreendidos, a fim de que ela seja sensata e transformadora de fato, pois como afirma Freire (1996, p. 7), “[...] é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta um discurso coerente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”.

Nesse sentido, Ferreira (2018, p. 35) afirma que a prática pedagógica “precisa se organizar adequadamente para se traduzir em resultados de efetiva aprendizagem dos educandos, ou seja, é preciso compreender o que (conteúdo), para quem (alunos), para que (objetivos) e como ensinar (recursos)”. Diante disso, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) apresenta-se como uma das alternativas para o alcance de postura crítica, a partir de desafios e estímulos instigantes que permitam ao aprendiz construir saberes relevantes e articulados. Gonçalves, Gonçalves e Gonçalves (2020, p. 2) entendem que a “ABP configura-se como um método, estratégia educacional e filosofia curricular concebendo um processo de aprendizagem onde estudantes autodirigidos constroem ativamente o conhecimento”.

Os papéis dos sujeitos envolvidos na caminhada formativa são ressignificados, assim como o fazer pedagógico. Os educadores atuam como tutores e mediadores do saber. Os estudantes tornam-se autônomos e responsáveis por sua trajetória, pois busca-se uma aprendizagem significativa e dialógica, entendida como superação de um modelo de escola bancária, na qual “cada pessoa participante se sinta motivada a compartilhar com o grupo o que pensou, sentiu ou questionou a partir do lido, tendo como pano de fundo o seu mundo da vida” (PEREIRA; ANDRADE, 2014, p. 23). Essa visão de mundo tem afinidade com a prática de uma educação humanizadora, alinhada com o desejo de transformação social, pretendida pelas metodologias ativas de ensino. Como processo educacional de construção ativa de conhecimentos, Morán (2015) define as metodologias ativas como “ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. (MORÁN, 2015, p. 18). É exatamente isso que a ABP busca.

Na ABP, ocorrem momentos de discussão coletiva para a consolidação de conhecimentos, especialmente, durante os encontros de dinâmicas tutoriais, em que grupos de 8 (oito) a 10 (dez) educandos reúnem-se, orientados por um formador, para analisar a situação-problema e guiam-se por 7 (sete) passos metodológicos propostos pela Universidade de Maastricht, na Holanda, para alcançar os objetivos propostos. São eles:

3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

1º. Esclarecer termos e conceitos desconhecidos; 2º. Identificar no problema as questões de aprendizagem; 3º. Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio; 4º. Resumir estas explicações identificando as lacunas de conhecimento; 5º. Estabelecer objetivos de aprendizagem; 6º. Autoaprendizado; 7º. Sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema. (TOLEDO JÚNIOR et al, 2008, p.127).

Pretende-se que pela interação em grupo o educando seja o protagonista de sua aprendizagem, apoiado pelo educador, e que exerça sua autonomia educacional. Ulisses e Sastre (2018, p.34), afirmam que a ABP

favorece a integração entre o ensino e a pesquisa [...], favorece soluções interdisciplinares [...], requer conceitos mais atuais [...], atualiza os professores [...], favorece a criticidade e a inovação [...], favorece as habilidades de comunicação [...], favorece o aprendizado eficaz [...] e cria um entorno social.

Isto equivale dizer que o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, idênticos aos que os alunos vivenciarão na vida profissional [...] (MORÁN, 2015, p.19). Na ABP, o processo de construção do conhecimento ocorre por meio de debate e pesquisa de soluções para um problema, que é

uma situação complexa que não possui apenas uma resposta considerada certa; não tem somente uma solução possível. Os problemas espelham o mundo real, por isso as informações sobre o problema são muitas vezes conflitantes, não devendo estar arrumadas para facilitar o entendimento (LOPES; FILHO, 2019, p. 54).

Em 2014, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) problematizou que as ações formativas para os agentes de segurança pública necessitam ser revistas e devem voltar-se “para a participação do discente, estimulando sua autonomia, conferindo-lhe o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem” (BRASÍLIA, 2021, p. 4), quesitos que são permitidos e estimulados tanto pela ABP quanto pela aprendizagem dialógica.

3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

3.1. Trabalho em Pequenos Grupos

A ABP propõe atividades em grupos, na maior parte do tempo. Nesses momentos que habilidades e valores atitudinais são construídos ou fortalecidos. Há troca de informações, compartilhamento de experiências. Os estudantes e os educadores são colocados em condição de igualdade acadêmica e refletem juntos sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido. É importante destacar que O trabalho em pequenos grupos deve desenvolver-se em um ambiente de respeito, diálogo e colaboração entre os estudantes e docentes.

3.2. Oficinas Pedagógicas

Na proposta educacional da ABP, as oficinas pedagógicas são momentos de elaboração coletiva de conhecimentos, a partir do questionamento e reflexão da realidade profissional, social e familiar dos estudantes. Tanto quanto o resultado, valoriza-se o processo de construção dos saberes. Para tanto, os docentes propõem atividades planejadas com objetivos específicos. Essas também são uma oportunidade para que conteúdos atitudinais e socioemocionais sejam trabalhados.

3.3. Exposição Dialogada

Alinhada à proposta dialógica e de construção coletiva, as exposições dialogadas são momentos de interação e trocas entre os estudantes e especialistas em temas estudados durante as dinâmicas tutoriais ou trabalhados nas oficinas pedagógicas. Privilegiam-se o debate, a discussão e a interação. As exposições dialogadas podem ocorrer durante palestras, seminários, mesas redondas e outros.

3.4. Estudos Bibliográficos

O processo de pesquisa e descoberta de novas informações e conhecimentos é essencial para a metodologia ABP. Enfatizam-se a autonomia e a curiosidade intelectual do estudante. Apresentam-se novas fontes de aquisição de saberes. Nesse formato, o docente deixa de ser a única fonte de conhecimento e passa a contribuir de forma mais efetiva na construção de uma aprendizagem significativa. Os educandos são estimulados a realizarem estudos e pesquisas individuais e coletivas relacionadas aos temas trabalhados. Estes estudos bibliográficos são apresentados ao grupo para serem debatidos, confirmados, refutados ou complementados.

3. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

3.5 Horário Protegido de Estudos

Por entender que os processos formativos devem se somar às diversas outras esferas a vida do estudante (social, familiar, profissional e etc) e não sacrificá-las ou sobrecarregá-las, o planejamento educacional da ABP prevê momentos destinados à realização de estudos; pesquisas científicas e bibliográficas que darão suporte aos debates acadêmicos; leituras dos textos obrigatórios postados na plataforma moodle; escrita/sistematização dos conhecimentos construídos e postagem na referida plataforma de ensino para a avaliação do tutor. Esses momentos, chamados de Horário Protegido de Estudos, compõem a carga horária do curso porque são considerados de efetiva produção intelectual. Nesse curso, eles ocorrerão às quintas e sextas-feiras, das 8h30 às 12h.

Com essas estratégias educacionais, o propósito da Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas é auxiliar no fortalecimento de competências pedagógicas, iniciadas na formação básica, que os habilitarão a conduzir, com maior eficácia e baseados numa perspectiva dialógica, situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas.

4 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA FORMAÇÃO

4.1. Objetivo Geral

Ao final da formação, espera-se que os participantes aprofundem competências pedagógicas, iniciadas na formação básica, que os habilitem a conduzir situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, numa perspectiva dialógica.

4.2. Objetivos Específicos

- Fomentar uma prática pedagógica fundamentada na educação dialógica;
- Fomentar a formação pedagógica dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal;
- Aprofundar conhecimentos metodológicos sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas, tutoria em ABP, educação dialógica, elaboração de situações-problema, transposição curricular, trabalho pedagógico por competências, avaliação educacional, taxonomia de Bloom;
- Fortalecer o contato e a identidade docente dos policiais-formadores que atuam nos cursos da ESPC.

5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A organização do trabalho pedagógico na ABP permite o entendimento das atividades propostas e sua distribuição ao longo da semana, além do papel do formador. Esta informação é importante por permitir que os cursistas se planejem em relação a seus compromissos pessoais, familiares e profissionais para participarem da formação da melhor forma.

5.1. Semana padrão

A semana padrão configura-se como a proposição de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) definida pela vivência dos tutores e estudantes. Ela apresenta uma estrutura diversificada de atividades, organizando os horários e os conteúdos propostos para a formação.

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Dinâmica Tutorial (Fechamento) 8h30 às 12h	Dinâmica Tutorial (Abertura) 8h30 às 12h	Exposições Dialogadas, Palestras e Oficinas 8h30 às 12h	Horário Protegido de Estudo Postagem pelos alunos na plataforma (EaD) dos resultados do HPE	Horário Protegido de Estudo Postagem pelos alunos na plataforma (EaD) dos resultados do HPE Coordenação Pedagógica e Planejamento

5.2. Organização das atividades da formação

Na organização das atividades da formação, os estudantes encontrarão a descrição da modalidade da atividade (presencial ou virtual, síncrona ou assíncrona), o tipo de estratégia educacional (dinâmica tutorial, exposição dialogada, oficina pedagógica, horário protegido de estudo e etc).

Nesta formação, as atividades foram organizadas da seguinte forma:

SEMANA 1

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Aula Magna	Dinâmica Tutorial Situação-Problema 1 (Abertura)	Exposição Dialogada: Educação Dialógica	Horário Protegido de Estudo (HPE)	Horário Protegido de Estudo (HPE)
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 12h		

SEMANA 2

SEGUNDA (PRESENCIAL)	TERÇA (PRESENCIAL)	QUARTA (VIRTUAL)	QUINTA (LIVRE)	SEXTA (LIVRE)
Dinâmica Tutorial Situação-Problema 1 (Fechamento)	Dinâmica Tutorial Situação-Problema 2 (Abertura)	Exposição Dialogada: Avaliação Formativa	Horário Protegido de Estudo (HPE)	Horário Protegido de Estudo (HPE)
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 12h		

SEMANA 3

SEGUNDA (PRESENCIAL)	TERÇA (VIRTUAL)	QUARTA (VIRTUAL)	QUINTA (LIVRE)	SEXTA (LIVRE)
Dinâmica Tutorial Situação-Problema 2 (Fechamento)	Oficina Pedagógica sobre Elaboração de Situações-Problema	Dinâmica Tutorial Situação-Problema 3 (Abertura)	Horário Protegido de Estudo (HPE)	Horário Protegido de Estudo (HPE)
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 12h		

SEMANA 4

SEGUNDA (PRESENCIAL)	TERÇA (PRESENCIAL)	QUARTA (VIRTUAL)	QUINTA (LIVRE)	SEXTA (LIVRE)
Dinâmica Tutorial Situação-Problema 3 (Fechamento)	Dinâmica Tutorial Situação-Problema 4 (Abertura)	Oficina Pedagógica sobre Taxonomia de Bloom	Horário Protegido de Estudo (HPE)	Horário Protegido de Estudo (HPE)
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 12h		

SEMANA 5

SEGUNDA (PRESENCIAL)	TERÇA (VIRTUAL)	QUARTA (VIRTUAL)	QUINTA	SEXTA
Dinâmica Tutorial Situação-Problema 4 (Fechamento)	Oficina pedagógica sobre as competências do tutor e os 7 Passos metodológicos da ABP	Exposição dialogada sobre didática no ensino superior		
8h30 às 12h	8h30 às 12h	8h30 às 11h		
		Ato de encerramento do curso		
		11h às 12h		

5.3. Papel do formador

O formador, na ABP, assume a imprescindível função de mediação das atividades propostas a fim de auxiliar os estudantes no alcance dos objetivos de aprendizagem pensados para cada estratégia educacional. Dessa forma, durante as dinâmicas tutoriais, o formador observará o desenvolvimento dos debates e o cumprimento dos 7 passos metodológicos, intervindo com problematizações e questionamentos sempre que o grupo necessitar ou se afastar do planejamento feito para a ocasião. O formador deve ficar atento ao tempo, ao respeito entre os estudantes, ao alcance dos objetivos de aprendizagem, aos recursos pedagógicos necessários para a realização das atividades e a qualquer situação relevante que ocorra em sala de aula. Durante as exposições dialogadas, oficinas pedagógicas e palestras, o formador deve auxiliar, no que for preciso, os especialistas que conduzirão as atividades. Também é esperado que ele acompanhe e avalie as produções das pesquisas bibliográficas em relação aos objetivos de aprendizagem propostos, postando feedback claro e objetivo na plataforma virtual moodle. Outras funções importantes que o formador deve cumprir são: manter-se atualizado quanto a pesquisas e conhecimentos científicos produzidos sobre as temáticas estudadas; ler todos os textos obrigatórios postados na plataforma moodle de aprendizagem; participar das reuniões pedagógicas de planejamento e acompanhamento do curso e acompanhar individualmente os progressos e as dificuldades dos estudantes.

6. SITUAÇÕES-PROBLEMAS - Situação Problema 1 – O que cabe na ABP?

PALAVRAS E SENTIMENTOS PARA PAULO FREIRE

Michael Borges Santos

Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

Caro Paulo Freire,

[...] Um dos capítulos desse livro, “Ensinar é uma especificidade humana”, nos leva a refletir exatamente sobre determinadas temáticas no ato de ensinar, como o apoio, a compreensão e a afetividade, destacando a importância da abordagem do contexto social e econômico dos educandos. Outra discussão apresentada no livro é o desenvolvimento da autonomia no processo educacional pelos alunos - e essa foi uma das características desenvolvidas por mim nessa atual experiência educacional. Autonomia ao aprender e compartilhar conhecimentos para aprender, o que se torna extremamente importante em cursos de licenciatura (como o que estou matriculado). Trazer o contexto social, econômico e, por que não, cultural para a sala de aula proporciona aos estudantes uma real integração da educação com sua realidade cotidiana, compreendendo que suas experiências formam parte e base para seu processo educativo. Somos seres ativos na construção de nosso conhecimento, nossas relações sociais e culturais fazem parte da nossa construção enquanto seres integrados a uma sociedade, responsáveis pela evolução humana. As dificuldades dos estudantes devem ser levadas em conta, e os educadores enquanto mediadores do conhecimento devem proporcionar e incentivar a superação das situações-limite. 13 A superação de situações nas quais nos sentimos incapazes e desamparados envolve a evolução de nosso conhecimento,

nossa evolução enquanto seres sociáveis, capazes de perpetuar o que aprendemos e de criar possibilidades para a construção do conhecimento por outras pessoas. E destaco isso porque venho ultrapassando - ou tentando ultrapassar - certas situações-limite. Assim, percebemos a importância de uma educação problematizadora, defendida em sua obra, que envolve a curiosidade e o questionamento. (...) Atenciosamente,

FONTE: GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. (org.) De todos nós, cartas a Paulo Freire. Brasília: Editora IFB, 2021.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352904509_De_todos_nos_cartas_a_Paulo_Freire

DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL?



Fonte: Extraído do artigo GONTIJO, S.B.F; MATIAS, J. P. Reinvenção pedagógica em tempos de pandemia: análise de cartas a Paulo Freire. *Revista Formação em Movimento* v.4, i.1, n.8, p. 424-447, 2022.

Roteiro de Sistematização da Dinâmica Tutorial

16

Situação-Problema: _____

Coordenador (a): _____

Secretário (a) _____

Relator (a): _____ Data: ____ / ____ / ____

1) Identificação/Esclarecimento dos termos desconhecidos:

2) Identificação dos problemas propostos e formulação das questões de aprendizagem:

3) Resumo das hipóteses:

4) Formulação dos objetivos de aprendizagem:

5) Comentários ou Recomendações:

Avaliação Estruturada Formativa - AVEF da Dinâmica Tutorial

Situação-problema:

Data de abertura:

___/___/2022

Tutor(a):

Data de fechamento: ___/___/2022

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais		Nomes dos estudantes									
Abertura		QUALIDADE DA DISCUSSÃO									
1. Engaja-se com os objetivos de aprendizagem											
2. Contribui com conhecimentos prévios											
3. Função na Dinâmica Tutorial e proatividade											
4. Conhecimento adquirido/ contexto (criticidade, reflexão)											
Abertura e Fechamento		HABILIDADES PARA O TRABALHO EM EQUIPE									
5. Respeito com os pares e tutor (a)											
6. Contribui com clareza nas ideias											
7. Escuta ativa e respeitosa											
8. Referenciais teóricos e reflexão crítica											
Fechamento		ANÁLISE/REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS									
9. HPE (prazo/completo)											
10. Realiza autoavaliação criticamente											
11. Avaliação da DT e dos papéis											
12. Considera o feedback do(a) tutor(a)											
Conceito da DT Assinatura do(a) Tutor(a)											

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais

1. Engaja-se ativamente na proposição quanto aos objetivos de aprendizagem claros, desafiadores e coerentes;
2. Participa produtivamente das discussões da situação-problema, contribuindo com seus conhecimentos prévios acerca das temáticas destacadas;
3. Desenvolve capacidade de liderança, protagonismo e autonomia, desempenhando bem a função que ocupa na DT;
4. Articula o conhecimento adquirido com seu contexto;
5. Interage de forma respeitosa e colaborativa/cooperativa com os pares e tutor (a);
6. Analisa, sintetiza e expõe suas ideias e opiniões de forma a contribuir com a construção coletiva das aprendizagens;
7. Desenvolve uma escola ativa em que se respeita opiniões divergentes das suas;
8. Contribui efetivamente com a discussão, trazendo a leitura e análise crítica-reflexiva dos diversos referenciais teóricos, integrando os novos conhecimentos com a situação-problema discutida;
9. Demonstra conhecimento fundamentado em literatura científica e posiciona-se criticamente. Realizou a postagem na plataforma do resultado da pesquisa desenvolvida durante o HPE dentro do prazo combinado;
10. Realiza a autoavaliação, refletindo criticamente a respeito de suas aprendizagens por meio de identificação de suas potencialidades e fragilidades;
11. Avalia o processo da dinâmica tutorial, fazendo análise: da qualidade da situação-problema; da contribuição dos pares para o desenvolvimento dela; e da contribuição do tutor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem;
12. Considera o feedback do(a) tutor(a) para qualificação do seu processo de aprendizagem.

CONCEITOS		LEGENDA	
	SIGLA		PONTUAÇÃO
Aprendizagem Excelente	AE		9,0 - 10,0
Aprendizagem Adequada	AA		7,0 - 8,9
Aprendizagem Superficial	AS		5,0 - 6,9
Aprendizagem Insuficiente	AI		0,1 - 4,9
Aprendizagem Não Evidenciada	ANE		0

Fonte: UnDF - ESG, 2022.

7. SITUAÇÕES-PROBLEMAS - Situação Problema 2: Avaliação para as aprendizagens.



Fonte: Carlos Eduardo Aragão

Roteiro de Sistematização da Dinâmica Tutorial

19

Situação-Problema: _____

Coordenador (a): _____

Secretário (a) _____

Relator (a): _____ Data: ____ / ____ / ____

1) Identificação/Esclarecimento dos termos desconhecidos:

2) Identificação dos problemas propostos e formulação das questões de aprendizagem:

3) Resumo das hipóteses:

4) Formulação dos objetivos de aprendizagem:

5) Comentários ou Recomendações:

Avaliação Estruturada Formativa - AVEF da Dinâmica Tutorial

Situação-problema:

Data de abertura: ____/____/2022

Tutor(a):

Data de fechamento: ____/____/2022

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais		Nomes dos estudantes									
Abertura		QUALIDADE DA DISCUSSÃO									
1. Engaja-se com os objetivos de aprendizagem											
2. Contribui com conhecimentos prévios											
3. Função na Dinâmica Tutorial e proatividade											
4. Conhecimento adquirido/ contexto (criticidade, reflexão)											
Abertura e Fechamento		HABILIDADES PARA O TRABALHO EM EQUIPE									
5. Respeito com os pares e tutor (a)											
6. Contribui com clareza nas ideias											
7. Escuta ativa e respeitosa											
8. Referenciais teóricos e reflexão crítica											
Fechamento		ANÁLISE/REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS									
9. HPE (prazo/completo)											
10. Realiza autoavaliação criticamente											
11. Avaliação da DT e dos papéis											
12. Considera o feedback do(a) tutor(a)											
Conceito da DT Assinatura do(a) Tutor(a)											

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais

1. Engaja-se ativamente na proposição quanto aos objetivos de aprendizagem claros, desafiadores e coerentes;
2. Participa produtivamente das discussões da situação- problema, contribuindo com seus conhecimentos prévios acerca das temáticas destacadas;
3. Desenvolve capacidade de liderança, protagonismo e autonomia, desempenhando bem a função que ocupa na DT;
4. Articula o conhecimento adquirido com seu contexto;
5. Interage de forma respeitosa e colaborativa/cooperativa com os pares e tutor (a);
6. Analisa, sintetiza e expõe suas ideias e opiniões de forma a contribuir com a construção coletiva das aprendizagens;
7. Desenvolve uma escola ativa em que se respeita opiniões divergentes das suas;
8. Contribui efetivamente com a discussão, trazendo a leitura e análise crítica-reflexiva dos diversos referenciais teóricos, integrando os novos conhecimentos com a situação-problema discutida;
9. Demonstra conhecimento fundamentado em literatura científica e posiciona-se criticamente. Realizou a postagem na plataforma do resultado da pesquisa desenvolvida durante o HPE dentro do prazo combinado;
10. Realiza a autoavaliação, refletindo criticamente a respeito de suas aprendizagens por meio de identificação de suas potencialidades e fragilidades;
11. Avalia o processo da dinâmica tutorial, fazendo análise: da qualidade da situação-problema; da contribuição dos pares para o desenvolvimento dela; e da contribuição do tutor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem;
12. Considera o feedback do(a) tutor(a) para qualificação do seu processo de aprendizagem.

CONCEITOS		LEGENDA	
	SIGLA		PONTUAÇÃO
Aprendizagem Excelente	AE		9,0 - 10,0
Aprendizagem Adequada	AA		7,0 - 8,9
Aprendizagem Superficial	AS		5,0 - 6,9
Aprendizagem Insuficiente	AI		0,1 - 4,9
Aprendizagem Não Evidenciada	ANE		0

Fonte: UnDF - ESG, 2022.

7. SITUAÇÕES-PROBLEMAS - Situação Problema 3

Disciplina	Carga Horária
Estrutura e Organização da PCDF	18h
Excelência no Atendimento na Atividade de Polícia Civil do DF	8h
História da Polícia Civil do Distrito Federal	2h
Informática Policial Aplicada	12h
Legislação Policial Civil do Distrito Federal	8h
Primeiros Socorros	12h
Segurança Orgânica	8h
Defesa Pessoal Aplicada à Ação Policial	24h
Armamento e Tiro	44h
Direitos e Deveres do Policial Civil do DF	4h
Radiocomunicação	8h
Direitos Humanos Aplicados à Função Policial	4h
Total	152h

Considerando a matriz curricular do curso de formação profissional de agente de polícia de 2014, elabore, em grupo, uma situação-problema que envolva conteúdos de duas disciplinas e que possua 3 objetivos de aprendizagem cognitivos e/ou procedimentais e 1 objetivo de aprendizagem atitudinal. Atente-se para o perfil e as tarefas do cargo de agente de polícia descritas no estudo profissiográfico e mapeamento de competências: perfil dos cargos das instituições estaduais de segurança pública, da Senasp. Não deixe de considerar as contribuições da taxonomia de Bloom e das competências elaboradas na SP2.

Roteiro de Sistematização da Dinâmica Tutorial

22

Situação-Problema: _____

Coordenador (a): _____

Secretário (a) _____

Relator (a): _____ Data: ____ / ____ / ____

1) Identificação/Esclarecimento dos termos desconhecidos:

2) Identificação dos problemas propostos e formulação das questões de aprendizagem:

3) Resumo das hipóteses:

4) Formulação dos objetivos de aprendizagem:

5) Comentários ou Recomendações:

Avaliação Estruturada Formativa - AVEF da Dinâmica Tutorial

Situação-problema:

Data de abertura: ____/____/2022

Tutor(a):

Data de fechamento: ____/____/2022

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais		Nomes dos estudantes									
Abertura		QUALIDADE DA DISCUSSÃO									
1. Engaja-se com os objetivos de aprendizagem											
2. Contribui com conhecimentos prévios											
3. Função na Dinâmica Tutorial e proatividade											
4. Conhecimento adquirido/ contexto (criticidade, reflexão)											
Abertura e Fechamento		HABILIDADES PARA O TRABALHO EM EQUIPE									
5. Respeito com os pares e tutor (a)											
6. Contribui com clareza nas ideias											
7. Escuta ativa e respeitosa											
8. Referenciais teóricos e reflexão crítica											
Fechamento		ANÁLISE/REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS									
9. HPE (prazo/completo)											
10. Realiza autoavaliação criticamente											
11. Avaliação da DT e dos papéis											
12. Considera o feedback do(a) tutor(a)											
Conceito da DT Assinatura do(a) Tutor(a)											

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais

1. Engaja-se ativamente na proposição quanto aos objetivos de aprendizagem claros, desafiadores e coerentes;
2. Participa produtivamente das discussões da situação-problema, contribuindo com seus conhecimentos prévios acerca das temáticas destacadas;
3. Desenvolve capacidade de liderança, protagonismo e autonomia, desempenhando bem a função que ocupa na DT;
4. Articula o conhecimento adquirido com seu contexto;
5. Interage de forma respeitosa e colaborativa/cooperativa com os pares e tutor (a);
6. Analisa, sintetiza e expõe suas ideias e opiniões de forma a contribuir com a construção coletiva das aprendizagens;
7. Desenvolve uma escola ativa em que se respeita opiniões divergentes das suas;
8. Contribui efetivamente com a discussão, trazendo a leitura e análise crítica-reflexiva dos diversos referenciais teóricos, integrando os novos conhecimentos com a situação-problema discutida;
9. Demonstra conhecimento fundamentado em literatura científica e posiciona-se criticamente. Realizou a postagem na plataforma do resultado da pesquisa desenvolvida durante o HPE dentro do prazo combinado;
10. Realiza a autoavaliação, refletindo criticamente a respeito de suas aprendizagens por meio de identificação de suas potencialidades e fragilidades;
11. Avalia o processo da dinâmica tutorial, fazendo análise: da qualidade da situação-problema; da contribuição dos pares para o desenvolvimento dela; e da contribuição do tutor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem;
12. Considera o feedback do(a) tutor(a) para qualificação do seu processo de aprendizagem.

CONCEITOS		LEGENDA	
	SIGLA		PONTUAÇÃO
Aprendizagem Excelente	AE		9,0 - 10,0
Aprendizagem Adequada	AA		7,0 - 8,9
Aprendizagem Superficial	AS		5,0 - 6,9
Aprendizagem Insuficiente	AI		0,1 - 4,9
Aprendizagem Não Evidenciada	ANE		0

Fonte: UnDF - ESG, 2022.

7. SITUAÇÕES-PROBLEMAS - Situação Problema 4

Cena 2. Disponível em: [//www.youtube.com/watch?v=YxycVHNwsgI](https://www.youtube.com/watch?v=YxycVHNwsgI)



Fonte: vídeo produzido com fins pedagógicos pela equipe docente da UnDF, em 2021.

Avalie a situação-problema com foco na atuação do tutor na condução da dinâmica tutorial, bem como na postura dos educandos.

Roteiro de Sistematização da Dinâmica Tutorial

25

Situação-Problema: _____

Coordenador (a): _____

Secretário (a) _____

Relator (a): _____ Data: ____ / ____ / ____

1) Identificação/Esclarecimento dos termos desconhecidos:

2) Identificação dos problemas propostos e formulação das questões de aprendizagem:

3) Resumo das hipóteses:

4) Formulação dos objetivos de aprendizagem:

5) Comentários ou Recomendações:

Avaliação Estruturada Formativa - AVEF da Dinâmica Tutorial

Situação-problema:

Data de abertura:

___/___/2022

Tutor(a):

Data de fechamento: ___/___/2022

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais		Nomes dos estudantes									
Abertura		QUALIDADE DA DISCUSSÃO									
1. Engaja-se com os objetivos de aprendizagem											
2. Contribui com conhecimentos prévios											
3. Função na Dinâmica Tutorial e proatividade											
4. Conhecimento adquirido/ contexto (criticidade, reflexão)											
Abertura e Fechamento		HABILIDADES PARA O TRABALHO EM EQUIPE									
5. Respeito com os pares e tutor (a)											
6. Contribui com clareza nas ideias											
7. Escuta ativa e respeitosa											
8. Referenciais teóricos e reflexão crítica											
Fechamento		ANÁLISE/REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS									
9. HPE (prazo/completo)											
10. Realiza autoavaliação criticamente											
11. Avaliação da DT e dos papéis											
12. Considera o feedback do(a) tutor(a)											
Conceito da DT Assinatura do(a) Tutor(a)											

Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais

1. Engaja-se ativamente na proposição quanto aos objetivos de aprendizagem claros, desafiadores e coerentes;
2. Participa produtivamente das discussões da situação-problema, contribuindo com seus conhecimentos prévios acerca das temáticas destacadas;
3. Desenvolve capacidade de liderança, protagonismo e autonomia, desempenhando bem a função que ocupa na DT;
4. Articula o conhecimento adquirido com seu contexto;
5. Interage de forma respeitosa e colaborativa/cooperativa com os pares e tutor (a);
6. Analisa, sintetiza e expõe suas ideias e opiniões de forma a contribuir com a construção coletiva das aprendizagens;
7. Desenvolve uma escola ativa em que se respeita opiniões divergentes das suas;
8. Contribui efetivamente com a discussão, trazendo a leitura e análise crítica-reflexiva dos diversos referenciais teóricos, integrando os novos conhecimentos com a situação-problema discutida;
9. Demonstra conhecimento fundamentado em literatura científica e posiciona-se criticamente. Realizou a postagem na plataforma do resultado da pesquisa desenvolvida durante o HPE dentro do prazo combinado;
10. Realiza a autoavaliação, refletindo criticamente a respeito de suas aprendizagens por meio de identificação de suas potencialidades e fragilidades;
11. Avalia o processo da dinâmica tutorial, fazendo análise: da qualidade da situação-problema; da contribuição dos pares para o desenvolvimento dela; e da contribuição do tutor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem;
12. Considera o feedback do(a) tutor(a) para qualificação do seu processo de aprendizagem.

CONCEITOS		LEGENDA	
	SIGLA		PONTUAÇÃO
Aprendizagem Excelente	AE		9,0 - 10,0
Aprendizagem Adequada	AA		7,0 - 8,9
Aprendizagem Superficial	AS		5,0 - 6,9
Aprendizagem Insuficiente	AI		0,1 - 4,9
Aprendizagem Não Evidenciada	ANE		0

Fonte: UnDF - ESG, 2022.

7. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE

A Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas seguirá uma proposta formativa de avaliação. Os educandos serão acompanhados de forma contínua, a fim de que alcancem os objetivos propostos e desenvolvam as competências esperadas para cada estratégia educacional. Durante as dinâmicas tutoriais, os estudantes serão avaliados pelo instrumento de Avaliação Estruturada Formativa (AVEF) que inclui o acompanhamento de competências cognitivas, atitudinais e operacionais e engloba os momentos de abertura de dinâmica tutorial, pesquisas individuais feitas no Horário Protegido de Estudo- HPE e fechamento de dinâmica tutorial. Esses três momentos caracterizam o ciclo de estudos de uma situação-problema. Nessa formação, haverá 4 (quatro) situações-problema, e portanto, cada estudante terá 4 (quatro) instrumentos de avaliação e receberão feedback semanal coletivo aos finais das dinâmicas de fechamento. Também terão um feedback enviado pelo ambiente virtual de aprendizagem ¹ criado para esse fim.

As pesquisas individuais sobre as temáticas estudadas deverão ser registradas (em formato de artigo, resumo ou mapa mental) e postadas, em campo próprio, na plataforma moodle até às 23h59min do dia de domingo. Dessa forma, os educandos terão de quarta-feira até o domingo para realizarem essa tarefa.

Haverá inovação no formato de situação-problema de forma que duas delas, a SP 2 e a SP3, terão produção coletiva. O estudante que assumir a função de relator deverá postá-la, na plataforma moodle, até às 23h59min do dia de domingo, com a indicação dos cursistas que participaram da realização das atividades.

O instrumento de Avaliação Estruturada Formativa (AVEF) avalia cada uma das competências com as seguintes menções: AE: Aprendizagem Excelente, AA: Aprendizagem Adequada, AS: aprendizagem superficial, AI: Aprendizagem Insuficiente e ANE: Aprendizagem Não Evidenciada. Para ser considerado aprovado, os educandos não poderão obter mais que 03 (três) menções AS ou AI e não podem obter mais que 02 menções ANE. Essas duas condições são simultâneas.

No relatório avaliativo final, além dos critérios e menções citados acima, observados pelas 04 (quatro) AVEFs, serão considerados a participação nas atividades, individuais e coletivas, e as entregas dos trabalhos em grupo. Será observada a evolução cognitiva e atitudinal do cursista durante a formação.

Portanto, propõe-se um processo formativo voltado ao desenvolvimento de aprendizagens e não apenas para aferi-las. Como princípios, o processo de avaliação do curso deverá ser permanente, dialógico, colaborativo, flexível, específico e transparente, considerando os valores dos sujeitos e o perfil de competências delineado na proposta do curso.

¹Moodle

8. ATIVIDADES PARA O ENSINO A DISTÂNCIA – EAD.

As competências digitais fazem cada vez mais parte do mundo moderno e da rotina das pessoas e instituições. Nesse sentido, a Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas contará com atividades desenvolvidas na plataforma Moodle elaborada para estimular as aprendizagens.

Variadas estratégias e recursos tecnológicos podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem pelo método de ABP, tais como vídeo, simulações, imagens, animações, textos, Internet, ambientes ou sistemas específicos, bem como diversas alternativas de interações e comunicações on-line. Assim, a integração das tecnologias com ABP pode ser considerada um meio de interatividade, proporcionando comprometimento e atividades centradas no educando, que são condições encorajadoras da participação integral no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Dessa forma, o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA contará com os seguintes recursos e estratégias:

Ferramenta MOODLE	Função
Glossário	Termos desconhecidos e pesquisados a cada situação-problema podem ser compartilhados com os outros estudantes do grupo com o objetivo de dirimir dúvidas e enriquecer o vocabulário.
Envio de Tarefa: Ata	A cada encontro de dinâmica tutorial, o estudante que exercer a função de revisor deverá postar um registro das atividades do grupo. Isso objetiva registrar as etapas da construção de conhecimento do grupo, bem como permite que os estudantes que faltaram não fiquem excluídos dos trabalhos.
Envio de Tarefa: Produção de pesquisa	Durante os horários protegidos de estudos, os cursistas deverão registrar suas pesquisas bibliográficas e postar na plataforma nesse campo.
Fórum de dúvidas	Este espaço é mais um canal de comunicação com os estudantes e se destina a esclarecer dúvidas e divulgar orientações importantes.
Fórum: Café com notícias	Este espaço se destina à troca de experiências e conhecimentos entre os educandos. Podem ser postados materiais complementares diversos encontrado durante as pesquisas.
Pasta de arquivos	Repositório de material complementar e material produzido pelos alunos durante o curso.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem baseada em problemas na formação policial**. Revista MERCOPOL – Ano X N° 10, 2017.

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem Baseada em Problemas na formação policial: o caso da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal**. 2019. 126 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

AMARAL, Marcelino de Andrade. **Aprendizagem Baseada em Problemas na Formação Policial: Percepções dos Pós-graduandos da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal**. In: Academia de Polícia Judiciária: do recrutamento até a formação – Leme-SP: Mizuno, 2022. p. 76-91.

ARAÚJO, U.F; SASTRE, G. **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. Summus, Editorial, 2009.

AUBERT, Adriana [et al]. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDES [online]. 1998, v. 19, n. 44, pp. 19-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>>. Epub 29 Abr 1999. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>.

BEM, A. S.; SANTOS, S. S. **Entre a tradição e a inovação: A Matriz Curricular Nacional e a formação policial em Alagoas**. Dilemas – Vol.9 – no 3 – SET-DEZ 2016 – pp. 481-504 Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7740/6959>.

BERBEL, N. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina. 2011.

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, 2014.

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.

BRASÍLIA. ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Pedagógico da Curso de Formação Profissional para o Cargo de Agente de Polícia.** Riacho Fundo II: PCDF, 2014.

COSTA, T.A. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular.** Revista Brasileira de Educação. v. 29, 52 - 62, 2005.
COUTINHO, R. T. A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças. Anped, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc.

CLEVELAND, G. & SAVILLE, G. (2007) **Police PBL, Blueprint for the 21st Century.** Community Oriented Policing Services, US Department of Justice and Regional Community Policing Training Institute. Wichita State University. Disponível em: <www.cops.usdoj.gov/pdf/OSWVG/PolicePBLBook2007.pdf. Acesso em: 19 abr. 2017.

DELUIZ, Neize. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na Educação: implicações para o currículo.** Boletim Técnico do SENAC. Número Especial. (março de 2001).

DIESEL, A., Santos BALDEZ, A. L., & Martins, Neumann, S. (2017). **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema, 14(1), 268-288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

ESPÍRITO SANTO, Marcelo Carvalho do. **O uso da aprendizagem baseada em problemas: o caso da Academia da Polícia Militar/BA.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, 2014.

FERRAZ, A.P.C.M; BELHOT, R.V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais.** Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

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

FERREIRA, Gislany Gomes. V. 4 (2018): IV Congresso De Educação Profissional e Tecnológica do IFSP. **Conhecer as bases conceituais da EPT: uma proposta de inclusão da temática na formação continuada de professores da educação profissional.** São Paulo, 2018.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 3. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. (org.) **De todos nós, cartas a Paulo Freire.** Brasília: Editora IFB, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352904509_De_todos_nos_cartas_a_Paulo_Freire

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. **Reinvenção pedagógica em tempos de pandemia: análise de cartas a Paulo Freire.** Formação em Movimento v.4, eu.1, n.8, pág. 424-447, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361372496_Reinvencao_pedagogica_em_tempos_de_pandemia_analise_de_cartas_a_Paulo_Freire

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de et al. **Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância.** O diálogo entre avaliação somativa e formativa. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art4_htm.htm>, 2007. Acesso em: 07 mar. 2018.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. **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 de abril de 2017.

WERTH, Eric P. **Problem-Based Learning in Police Academies: Adult Learning Principles Utilized by Police Trainers.** 2009b, 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 de abril de 2017.

WERTH, Eric P. **Student perception of learning through a problem-based learning exercise: an exploratory study.** Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, v. 32, n. 1, p. 21-37, 2009a. Disponível em <https://doi.org/10.1108/13639510910937094>. Acesso em 19 de abril de 2017.

WERTH, Eric 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 de outubro de 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.


ZABALA, A; ARNAU, LAIA. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WERTH, Eric P. **Student perception of learning through a problem-based learning exercise: an exploratory study**, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, v. 32, n. 1, p. 21-37, 2009a. Disponível em <https://doi.org/10.1108/13639510910937094>. Acesso em 19 de abril de 2017.

Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP

Sete Passos da Dinâmica Tutorial

(adaptado de Wood, 2003)



- 
- 1º - Escolha do coordenador e secretário
 - Leitura da Situação - Problema e identificação/ esclarecimento dos termos desconhecidos
 - 2º - Identificação do(s) problema(s) proposto(s) e formulação das questões de aprendizagem



- 3º - Formulação de hipóteses explicativas com base no conhecimento prévio (*brainstorm* = chuva de ideias)




- 4º - Resumo das hipóteses de solução, identificando as lacunas de conhecimento
- Exploração do conhecimento prévio



- 5º - Formulação dos objetivos de aprendizagem (trata-se da identificação do que o estudante deverá estudar para aprofundar os conhecimentos formulados nas hipóteses explicativas)

- 6º - Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizagem

- Autoaprendizado - Horário Protegido para Estudo - HPE

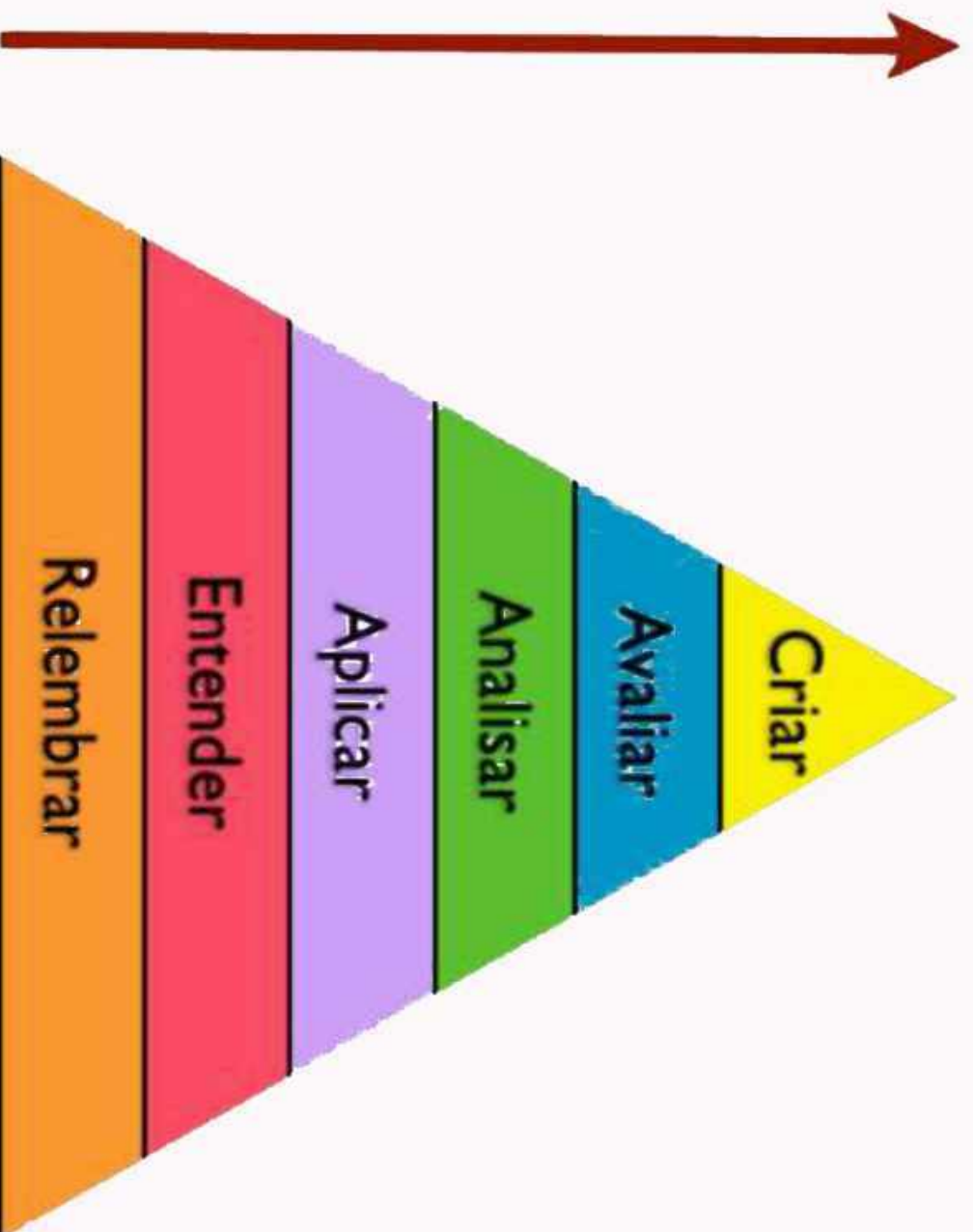


- 7º - Fechamento/rediscussão da Situação - Problema frente aos novos conhecimentos sistematizados
- Sintetização dos conhecimentos e revisão das hipóteses iniciais para a Situação-Problema

TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA

A Taxonomia de Bloom é uma classificação que auxilia na estruturação de objetivos educacionais organizada em níveis que vai do simples ao complexo e funciona como ponto de partida para o planejamento pedagógico do professor. Essa classificação torna o processo de avaliação mais efetivo, identifica o que esperar do aprendiz em cada estágio de aprendizagem e permite ao professor diferenciar as necessidades específicas de cada estudante na construção do conhecimento. A Taxonomia abrange três domínios: cognitivo, afetivo, psicomotor, e deve ser considerada quando das **orientações para redigir competências - conhecimentos, habilidades e atitudes.**

DOMÍNIO COGNITIVO



Fonte: Funab 2022

QUADRO 1 – DOMÍNIO COGNITIVO

NÍVEL	DEFINIÇÃO	AMOSTRA DE VERBOS				
LEMBRAR/RELEMBRAR (reconhecer e reproduzir)	O estudante irá recordar ou reconhecer informações, ideias e princípios na forma (aproximada) em que foram aprendidas.	Escrever Listar Rotular Nomear Dizer Definir	Diferenciar Encontrar Escolher Identificar Mostrar Revisar	Relacionar Revisar Selecionar Associar Combinar		
		Explicar Parafrasear Descrver Ilustrar Classificar	Esboçar Estimar Inferir Interpretar Mostrar	Relacionar Resumir Demonstrar Comparar Contrastar		
ENTENDER/COMPREENDER (expressar com as próprias palavras)	O estudante traduz, compreende ou interpreta informação com base no conhecimento prévio.	Usar Computar Resolver Demonstrar Aplicar Construir	Medir Operar Organizar Pesquisar Planejar Resolver	Selecionar Solucionar Utilizar Desenvolver Escolher Identificar		
		Analisar Categorizar Classificar Comparar Contrastar Distinguir	Examinar Inferir Inspeccionar Organizar Presumir	Testar Dividir Distinguir Dividir		
ANALISAR (expressar como dividir, apreciar, relacionar e selecionar as partes dos conhecimentos)	O estudante distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estrutura de uma declaração ou questão.	Recomendar Críticoar Justificar Defender Avaliar Comparar Concluir	Determinar Escolher Estimar Explicar Interpretar Julgar	Decidir Deduzir Defender Opinar Priorizar Valorar		
		Criar Planejar Elaborar Hipóteses(s) Inventar Desenvolver Adaptar	Formular Modificar Propor Realizar Resolver Teorizar Testar	Aprimorar Combinar Compilar Escolher Compor construir Criar		
AVALIAR (expressar ponderações com base em critérios/padrões)	O aprendiz aprecia, avalia ou crítica com base em padrões e critérios específicos.	Criar Planejar Elaborar Hipóteses(s) Inventar Desenvolver Adaptar	Formular Modificar Propor Realizar Resolver Teorizar Testar	Aprimorar Combinar Compilar Escolher Compor construir Criar		
		Criar Planejar Elaborar Hipóteses(s) Inventar Desenvolver Adaptar	Formular Modificar Propor Realizar Resolver Teorizar Testar	Aprimorar Combinar Compilar Escolher Compor construir Criar		
CATEGORIAS SUPERIORES		CRIAR (agregar algo novo, nova visão ou desfecho)	O estudante cria, integra e combina ideia num produto, plano ou propostas novas para ele.	Criar Planejar Elaborar Hipóteses(s) Inventar Desenvolver Adaptar	Formular Modificar Propor Realizar Resolver Teorizar Testar	Aprimorar Combinar Compilar Escolher Compor construir Criar
CATEGORIAS COGNITIVAS BÁSICAS				APLICAR (expressar como usar)	O estudante seleciona, transfere e usa dados e princípios para resolver um problema ou completar uma tarefa com um mínimo de supervisão.	Usar Computar Resolver Demonstrar Aplicar Construir

Adaptado de UmDF (2022)

QUADRO 2 – DOMÍNIO AFETIVO

DOMÍNIOS (Categorias Socioemocionais)	VERBOS DE AÇÃO
1. ABERTURA A EXPERIÊNCIAS Estar disposto e interessado pelas experiências - Curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...	Aceitar, atender, destacar, envolver-se, escolher, estudar, favorecer, interessar-se ouvir, participar, perguntar, questionar, seguir, selecionar, usar, etc.
2. CONSCIÊNCIA Ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade	Adaptar, alterar, combinar, completar, concordar, defender, formular, generalizar, identificar, integrar, interrelacionar, modificar, ordenar, organizar, preparar, relacionar, sintetizar, etc.
3. EXTROVERSÃO Orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...	Adaptar-se, apoiar, apresentar, comunicar, defender, demonstrar, desempenhar, discutir, expor, explicar, escrever, estudar, falar, opinar, responder, selecionar, etc.
4. COOPERATIVIDADE Atuar em grupo de formar cooperativa e colaborativa - exercer a tolerância, simpatia, altruísmo...	Acordar, ajudar, auxiliar, cooperar, dialogar, desempenhar, generalizar, influenciar, integrar, modificar, ouvir, etc.
5. ESTABILIDADE EMOCIONAL Demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade...	(Inter)agir, acolher, argumentar, cuidar, decidir, flexibilizar, mediar, persuadir, propor, questionar, resolver, revisar, ser ético, verificar, etc.

Adaptado de UmDF (2022)

Anderson, L. W. et al. Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective: Ninety-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, 1994.

Anderson, L. W. et al. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives Abridged edition, New York: Longman, 2001.

Adams, NE. Bloom's Taxonomy of Cognitive Learning Objectives. Journal of the Medical Library Association. JMLA, v. 103, n.3, p. 152, 2015.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Aprendizagem profissional dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal: proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas.”, de responsabilidade de Renata Guilhões Barros Santos, estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília - *Campus Brasília*, sob orientação da Prof. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo.

O objetivo da pesquisa é contribuir com o processo de aprendizagem profissional dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal a partir da proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, sendo assegurado que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e possíveis entrevistas, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionário. Sua participação na pesquisa não envolve riscos.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a melhoria da formação pedagógica dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal, para que conduzam práticas docentes emancipadoras e em consonância com as diretrizes institucionais.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração, sendo que a participação na formação continuada gerará uma certificação de 80 horas. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone 61-98199 6633 ou pelo e-mail renaguilhões@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *Dissertação de Mestrado disponibilizada na Biblioteca do Instituto Federal de Brasília – Campus Brasília e que poderá ser acessada pelo repositório do próprio IFB*, podendo ser publicada posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro Universitário IESB/Brasília, por meio do parecer 5.087.156. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do cep.iesb.br ou pelo telefone: (61) 39624682.

Brasília, ____ de _____ de 2022.

Renata Guilhões Barros Santos

Pessoal

12 [] Técnicas Operacionais da Ação Policial 13 [] Tecnológica/Sistemas da PCDF 14 [] Outros _____

7. Há quanto tempo você leciona na ESPC?

1 [] Estou habilitado, porém ainda não lectionei 2 [] Menos de 3 anos 3 [] Entre 3 e 5 anos 4 [] Entre 5 e 10 anos 5 [] Mais de 10 anos

8. Você costuma fazer cursos, na área pedagógica/ docência?
Se sim, com qual frequência?

1 [] Não 2 [] Raramente 3 [] Anualmente 4 [] Semestralmente 5 [] Outros

9. Leia com atenção as afirmativas e marque um X para cada resposta no indicador que mais se adeque a sua percepção.

II – DEMANDAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA					
Critério	Indicador				
	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Estou pedagogicamente preparado para atuar como docente em ABP.					
Conheço a proposta pedagógica de formação policial da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal.					
Estou apto a desenvolver a minha prática docente com a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas.					
Estou apto a planejar situações-problema relativas à metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas.					

10. Quais temáticas pedagógicas você gostaria que fossem tratadas em uma formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA FORMAÇÃO EM APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: ORIENTAÇÃO À INTERVENÇÃO E À APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Informações sobre o material didático

- **Descrição do Produto:** Trata-se de um material didático-pedagógico de orientação à intervenção e à aprendizagem numa perspectiva dialógica que servirão como recurso para a realização da formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas para os policiais formadores da ESPC.
- **Público-alvo:** Policiais formadores da ESPC que tenham o curso básico de formação de tutores em Aprendizagem Baseada em Problemas ou aprovação no Módulo 1 da pós-graduação em Ciências Policiais (cursos ofertados pela ESPC);
- **Objetivo do material didático:** servir como apoio didático para a realização da formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas que possibilitará aos participantes o fortalecimento de competências pedagógicas, iniciadas na formação básica, e que os habilitará a conduzir, com maior eficácia e baseados numa perspectiva dialógica, situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Eixo conceitual

Em relação ao material didático destinado ao POLICIAL FORMADOR, avalie as ideias centrais:

1. O material didático contém informações relevantes para auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens, segundo os preceitos da metodologia ABP?
 Acima das expectativas
 Dentro das expectativas
 Aquém das expectativas
 Insatisfatório

2. As diretrizes gerais para a condução da formação estão adequadas, isto é, o material didático contém todas as orientações didático-pedagógicas necessárias a organização da formação de forma adequada? (objetivos, cronograma, processo de avaliação e recursos tecnológicos)
 Acima das expectativas
 Dentro das expectativas
 Aquém das expectativas
 Insatisfatório

3. As situações-problema estão adequadas aos objetivos de aprendizagem?
 Acima das expectativas
 Dentro das expectativas

-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

4. As situações-problema são instigantes, desafiadoras e estimulam pesquisas sobre os temas estudados?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

5. O roteiro de avaliação é adequado ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, numa perspectiva formativa?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

6. O roteiro de avaliação está claro e de acordo com os preceitos da ABP?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

7. Em relação ao material didático destinado ao policial formador, gostaria de deixar alguma sugestão para o seu aprimoramento?

8. Caso tenha marcado “insatisfatório” em alguma das questões, poderia deixar aqui o seu comentário?

Eixo Pedagógico

Em relação à proposta e percurso metodológico utilizado na construção do material didático, avalie:

9. Os objetivos apresentados nas situações problema estão adequados às atividades?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

10. A organização do conteúdo programático nas situações problema está adequada?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

11. As estratégias pedagógicas apresentadas no material didático são aplicáveis a realidade do público-alvo da formação?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

12. O material didático pode ser considerado um recurso pedagógico para o desenvolvimento das aprendizagens?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

13. O material didático tem potencial para auxiliar na prática pedagógica dos tutores e na condução do processo de aprendizagem?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

14. As situações-problema facilitam a relação com o conteúdo e satisfazem a proposta da formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

15. Caso tenha marcado “insatisfatório” em alguma das questões, poderia deixar aqui o seu comentário?

Eixo Comunicacional

Em relação à estética e organização do material didático, avalie:

16. Os conteúdos abordados no material didático apresentam linguagem clara e adequada aos tutores?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

17. A linguagem do material didático é objetiva e propicia o entendimento dos temas propostos?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

18. A organização do material didático é adequada?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

19. A diagramação do material didático está estruturada de forma agradável à leitura?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

20. A forma como o conteúdo está disposto é adequada?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

21. Se você marcou “insatisfatório” em alguma das questões, poderia deixar aqui o seu comentário?

Eixo Pedagógico

Em relação ao material didático destinado ao CURSISTA, avalie:

22. O material didático-pedagógico orienta o estudante quanto às características do processo de ensino e aprendizagem da Aprendizagem Baseada em Problemas?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

23. O material didático-pedagógico orienta o estudante quanto às formas de acesso e atendimento do policial formador?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

24. O material didático-pedagógico apresenta cronograma de atividades a serem desenvolvidas envolvendo a previsão de atividades síncronas, assíncronas, presenciais e virtuais?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

25. O material didático-pedagógico explicita os processos de avaliação da formação, incluindo os critérios de avaliação das atividades propostas?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

26. A distribuição das atividades e dos conteúdos é condizente com a carga horária da formação continuada?

-) Acima das expectativas
-) Dentro das expectativas
-) Aquém das expectativas
-) Insatisfatório

27. Se você marcou “insatisfatório” em alguma das questões, poderia deixar aqui o seu comentário?

28. Você tem alguma proposta de alteração deste instrumento/questionário de avaliação de produto educacional?

APÊNDICE E - PROJETO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.

I - Nome da Formação e Área de Conhecimento

Nome: Formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas.

II – Justificativa

Visando dar continuidade à formação básica dos tutores que atuam com as metodologias ativas de aprendizagem, vigentes no curso de Pós-graduação em Ciências Policiais da Escola Superior de Polícia Civil, bem como em observação às orientações metodológicas preconizadas pela Matriz Curricular para Formação de Agentes da Segurança Pública da SENASP, propõe a presente formação continuada como o desenvolvimento de conhecimentos relevantes e atualizados que se caracterizam como suporte fundamental para a educação policial.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) apresenta um processo ativo de construção do conhecimento pelo educando, a partir de uma abordagem interdisciplinar e global que dialoga com as necessidades reais da vida cotidiana. Para tanto, são valorizadas buscas de soluções de problemas profissionais e sociais relevantes, as quais são o início da trajetória de aquisição e integração de novas habilidades e competências.

Nesse cenário, os professores assumem o papel de facilitadores do processo de aprendizagem. Atenta à eficácia das ações educacionais, encontrou-se na ABP a possibilidade de oportunizar estudos acadêmicos em educação profissional aos profissionais de Segurança Pública, com uma visão ampla e contextualizada com as demandas do mundo do trabalho, além de incentivar a reflexão responsável e crítica.

A formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas é concebido nos pressupostos da gestão por competências e alinha-se à estratégia da PCDF, lócus da formação, na perspectiva de aprendizado e crescimento que tem como objetivo a promoção de uma equipe policial de alta performance, ao preocupar-se com a qualidade do serviço prestado nas mais diversas unidades policiais, uma vez que as ações educacionais desenvolvidas pela PCDF repercutem diretamente no desempenho das funções de polícia judiciária.

III - Objetivos

Objetivo Geral

Ao final da formação, espera-se que os participantes aprofundem competências pedagógicas, iniciadas na formação básica, que os habilitem a conduzir situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, numa perspectiva dialógica.

Objetivos Específicos

- Fomentar uma prática pedagógica docente fundamentada na educação dialógica;
- Fomentar a formação pedagógica dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal;
- Aprofundar conhecimentos metodológicos sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Entender os pressupostos e processos de avaliação formativa na Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Fortalecer o contato e a identidade docente dos policiais formadores que atuam nos cursos da ESPC.

IV - Público-Alvo

Policiais formadores que atuam no curso de especialização lato sensu da ESPC que tenham realizado o curso básico de formação de tutores em Aprendizagem Baseada em Problemas ou aprovação no Módulo 1 da pós-graduação em Ciências Policiais (cursos ofertados pela ESPC).

V- Concepção da Formação Continuada

A complexidade das relações sociais atuais impõe o desafio de uma capacitação sólida, reflexiva e global. É imperativa a busca por alternativas educacionais que primem pelo desenvolvimento de competências que permitam uma participação social efetiva e crítica, bem como o desempenho eficiente e eficaz das demandas profissionais.

Orientado para o desenvolvimento de competências, o modelo pedagógico da ABP é fundamentado em três princípios: a aprendizagem centrada no estudante,

baseada em problemas e orientada à comunidade.

O processo de ensino-aprendizagem baseia-se em práticas pedagógicas que têm como eixo principal a construção do conhecimento trabalhado em pequenos grupos, a aprendizagem autogerida e o exercício da trajetória dialética da ação-reflexão-ação, ou seja, as atividades de aprendizagem surgem das situações vivenciadas no próprio trabalho (prática) e, a partir delas, incentivam-se a busca de conhecimento e a reflexão teórica que revertem em novas formas de ação e intervenção na realidade.

Busca-se, então, uma nova visão dos objetivos, compromissos e desafios educacionais da educação policial para o fortalecimento da missão institucional e aprimoramento do serviço prestado à sociedade, bem como a existência de um ambiente permanente de reflexão sobre as práticas dos policiais formadores.

VI - Carga Horária

A carga horária total da formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas é de 80h.

VII - Conteúdo Programático

- Aprendizagem Dialógica: princípios e fundamentos;
- Educação emancipadora: princípios e prática pedagógica;
- Transposição Curricular: pressupostos, fundamentos e processos;
- Elaboração de situações-problema, segundo os preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Taxonomia de Bloom;
- Avaliação Formativa: desafios e perspectivas;
- Coordenação Pedagógica em Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Tutoria em Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Estudo dos sete passos de uma dinâmica tutorial na Aprendizagem Baseada em Problemas.

VIII – Metodologia

Serão utilizadas as seguintes técnicas e métodos de ensino: leitura e estudos de textos e documentos, exposição dialogada, acompanhamento das atividades

teórico-práticas, palestras e oficinas, dentre outros. Estas ações serão realizadas para refletir acerca de situações-problema levantadas a partir da experiência prática compartilhada por meio de narrativas que serão processadas utilizando-se da dinâmica do grupo tutorial, seguindo a sequência conhecida como “Sete Passos”¹.

Em princípio, a partir da análise reflexiva sobre a situação apresentada, o grupo deve identificar as perguntas que são relevantes para o esclarecimento da natureza exata do problema. O processo de formulação de questões propicia uma perspectiva sistêmica da situação, favorecendo o reconhecimento do incidente crítico e o acordo dos integrantes do grupo sobre o problema mais importante. Desse modo, obter entendimento e consenso sobre o problema real é o passo mais importante para a solução, porque a pressa em procurar respostas para o problema inicial pode levar o grupo a buscar soluções para o problema errado (RIBEIRO, 2010).

Após a definição das questões-chave, hipóteses ou explicações são formuladas com base nos conhecimentos e nas capacidades preexistentes. No processo de levantamento de questões e de formulação de hipóteses, o grupo deve explorar os contextos político-gerencial, educacional e de atenção no trabalho policial. Em seguida, com base nas lacunas de conhecimento, o grupo deve elaborar questões de aprendizagem que sejam fundamentais para comprovação e fundamentação das hipóteses, direcionadas ao desenvolvimento de novas capacidades na solução do problema. As questões de aprendizagem orientam a busca de novas informações, que são aplicadas, mediante discussão interativa, na construção de novos significados e de ações resolutivas que possibilitem o desenvolvimento de competências (BELACIANO, 2015).

Para tanto, o aprendiz deve estar atento para algumas considerações importantes na formulação das questões de aprendizagem. A elaboração de boas perguntas, sobretudo que requeiram análise e avaliação, pode aumentar a qualidade da ação e aprendizagem. Em geral, questões voltadas para a elaboração

¹ Resumidamente, os “Sete Passos” do método ABP utilizados são: esclarecer termos e conceitos desconhecidos; identificar no problema as questões de aprendizagem; oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio; resumir estas explicações identificando as lacunas de conhecimento; estabelecer objetivos de aprendizagem; o autoaprendizado; sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema.

de planos de intervenção, inclusive com delineamento de metas, estratégias e recursos, têm maior potencial para o desenvolvimento de novos valores, comportamentos e novas capacidades.

No processamento dos relatos de prática (narrativas), algumas considerações podem ser importantes para acentuar o aproveitamento da atividade. Inicialmente, torna-se relevante ressaltar que o relato de prática, após ser escolhido pelo grupo, seja reconhecido como um problema da equipe, com perda da individualidade do processo de construção. Desse modo, o formulador do problema deve evitar uma atitude defensiva. Durante o processo interrogativo da situação originalmente apresentada, realizada pelos membros do grupo, pode ser necessário que o relato de prática seja reformulado, até mais de uma vez. A reformulação insere o problema em um novo contexto, transforma o seu significado e proporciona maiores subsídios para que seja resolvido o problema real por meio do trabalho com os saberes que se espera transformar em competências (BELACIANO, 2015).

Essa metodologia possui dinâmicas tutoriais compostas por 10 estudantes.

IX - Critério de Seleção

Serão critérios para a seleção: a manifestação voluntária do servidor; a realização prévia do curso básico de formação de tutores em Aprendizagem Baseada em Problemas ou aprovação no Módulo 1 da pós-graduação em Ciências Policiais (cursos ofertados pela ESPC); a participação no questionário de demanda de formação pedagógica para atuação em cursos de ABP.

X - Sistema de Avaliação

O sistema de avaliação de desempenho na formação está fundamentado na abordagem formativa. Desse modo, o propósito da avaliação está muito além de medir ou julgar os educandos - propicia informações que apoiem satisfatoriamente o processo de construção dos saberes nas áreas de competências e no âmbito da ABP. Como princípios, o processo de avaliação da formação deverá ser permanente, dialógico, colaborativo, flexível, específico e transparente, considerando os valores dos sujeitos e o perfil de competências delineado na proposta da formação, e espera-se o desempenho satisfatório a partir dos *feedbacks*.

Podem ser sugeridas a elaboração de portfólio, a autoavaliação, a avaliação

dos pares e a avaliação do formador como estratégias de avaliação da participação e envolvimento dos cursistas com esse processo de aprendizagem.

XI - Controle de Frequência

O controle de frequência será feito pelo docente responsável, por meio de listas diárias de frequência. O estudante terá direito a 20% de faltas, considerando a carga horária dos dias de atividades presenciais.

XII - Certificação

Fará jus ao certificado, o aluno que obtiver frequência igual ou superior a 80% (oitenta por cento) da carga horária dos dias de atividades presenciais da formação; bem como ser aprovado no sistema de avaliação da formação, ressalvados os demais instrumentos legais pertinentes.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. 2ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

BELACIANO, Mourad Ibrahim. Uma Forma Curricular: notas para uma teoria de currículo para a Educação Médica. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2015.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. 15ª ed. [1978]. São Paulo: Vozes, 1995.

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, 2014.

BRASÍLIA. ESCOLA SUPERIOR DE POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL. **1ª Pós-Graduação Lato Sensu em Segurança Pública com Ênfase na Formação de Tutores, Preceptores e em Pesquisa para o Distrito Federal e entorno**. Projeto Pedagógico. Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Escola Superior de Ciências da Saúde. **Resolução N° 014/2006** do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão. Brasília: ESCS, 2006.

RIBEIRO, Luís R. de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL: uma experiência no ensino superior**. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

APÊNDICE F – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SÍNTESE DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.

FORMAÇÃO	Formação continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas
PÚBLICO-ALVO	<p>Policiais que atuam como formadores no curso de especialização <i>lato sensu</i> da ESPC que atendam aos seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ter realizado o curso básico de formação de tutores em Aprendizagem Baseada em Problemas ou ter aprovação no Módulo 1 da pós-graduação em Ciências Policiais (cursos ofertados pela ESPC);• Ter respondido ao questionário de demanda de formação pedagógica para atuação em cursos de ABP.
PERFIL DO EGRESSO	<p>Espera-se do egresso da formação o domínio das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none">• Atuar dialogicamente como tutor, especialmente em cursos que utilizem a metodologia ABP;• Compor equipe pedagógica de elaboração de cursos em ABP;• Desenvolver práticas e ações relacionadas a ABP, na formação pedagógica de docentes, como caminho metodológico para uma educação dialógica;• Apontar os passos metodológicos de acordo com os princípios basilares da ABP;• Desempenhar os papéis relativos ao tutor de ABP num contexto de educação profissional e policial;• Utilizar técnicas e processos de transposição curricular; de elaboração de situações-problema e de avaliação formativa na ABP.
ÁREAS DE CONHECIMENTO	<p>- Área 1: Ciências Humanas/Educação. - Área 2: Ciências Policiais.</p>
Conteúdos	
Após a escuta de demandas e lacunas de formação dos policiais formadores, foram estabelecidos os conteúdos dispostos no apêndice G.	

Objetivo Geral

Ao final da formação, espera-se que os participantes aprofundem competências pedagógicas, iniciadas no curso básico, que os habilitem a conduzir, com maior eficácia e baseados numa perspectiva dialógica, situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Objetivos Específicos

- Fomentar uma prática pedagógica docente fundamentada na educação dialógica;
- Realizar formação pedagógica dos docentes da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal;
- Aprofundar conhecimentos metodológicos sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Fortalecer o contato e a identidade docente dos profissionais que atuam nos cursos da ESPC.

Duração

A formação terá a duração de 80 horas que serão desenvolvidas ao longo de cinco semanas de atividades.

Recursos Didáticos

Para a realização da formação continuada, será necessária uma sala de aula equipada com, no mínimo, 11 cadeiras, lousa e pinceis.

Como a formação conta com carga horária a distância, os sujeitos participantes devem ter acesso ao computador, internet, à Plataforma *Moodle* e/ou equipamentos eletrônicos que permitam acesso a encontros e atividades realizados pelo *Google Meet*.

Será criada uma sala virtual na Plataforma *Moodle* com os seguintes recursos/campos: mensagem de boas-vindas, quadro de avisos e glossário, etiqueta, fórum de dúvidas e fórum café com notícias (destinado à troca de informações e notícias relevantes sobre os assuntos estudados), pasta de arquivos.

O *Moodle* será organizado em blocos por situações-problema. Em cada uma delas há um campo de disponibilização dos textos e referenciais teóricos debatidos na semana, envio de tarefas: ata de registro das dinâmicas tutoriais, envio de tarefa: produção/registro das pesquisas individuais. Os alunos serão inseridos no *Moodle* pelo tutor.

Durante as dinâmicas tutoriais, os materiais didáticos elaborados como produto educacional desta pesquisa darão suporte aos debates e guiarão a ação do policial formador que mediará o processo educacional deixando claros os objetivos da formação, o perfil do egresso, os conteúdos e temas a serem abordados e as intenções de desenvolvimento de aprendizagem.

Serão feitas 10 (dez) cópias do material, uma para cada estudante, e 01 (uma) cópia para o policial formador.

Destaca-se que em respeito aos princípios metodológicos da ABP, as situações-problema são elaboradas especificamente para cada turma. Não é possível a replicação do material didático-pedagógico sem um processo cuidadoso de revisão, sob pena de perda da qualidade da formação.

Será elaborado um material didático para o tutor, a partir do material dos cursistas. A diferença entre os dois consiste que na versão do policial formador estão presentes sugestões de questões estimuladoras ao debate, sugestões de aprendizagens a serem alcançadas pelos cursistas (ver passo 5), indicação de leituras e de referencial teórico.

Os recursos didáticos aqui descritos serão utilizados em todas as situações-problema e serão necessários em todas as semanas da formação.

Metodologia

As atividades da formação continuada serão baseadas nos pressupostos e procedimentos da Aprendizagem Baseada em Problemas- ABP. Serão realizadas dinâmicas tutoriais que seguirão os sete passos propostos pela Universidade de Maastricht – Holanda (TOLEDO JÚNIOR et al, 2008). São eles:

- 1º. Esclarecer termos e conceitos desconhecidos;
- 2º. Identificar no problema as questões de aprendizagem;
- 3º. Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio;
- 4º. Resumir estas explicações identificando as lacunas de conhecimento;
- 5º. Estabelecer objetivos de aprendizagem;
- 6º. Autoaprendizado;
- 7º. Sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema.

Nas quartas-feiras, ocorrerão as aberturas da situação-problema, os cursistas cumprirão do primeiro ao quinto passo.

Nas quintas-feiras, podem ocorrer rodas de conversa, exposições dialogadas, palestras ou oficinas pedagógicas. Esses encontros serão presenciais, com duração de 4 horas, e terão o intuito de aprofundar os estudos e de debater os temas tratados na situação-problema da semana.

Na sexta-feira e na segunda-feira da semana seguinte será realizado o sexto passo que corresponde ao momento de pesquisa individual realizada pelo estudante em espaços diversos à ESPC que pode ser sua residência, bibliotecas, laboratórios, pesquisa de campo ou outros. Ao final dessa etapa (e antes do fechamento da situação-problema) que ocorre na terça-feira, deve ser feita a postagem individual do resultado das pesquisas dos cursistas na plataforma *Moodle* da formação.

Na terça-feira, há o momento do fechamento da situação-problema, onde os cursistas realizarão o sétimo passo.

Assim, as dinâmicas tutoriais podem ser resumidas em três momentos principais:

- 1) abertura de situação-problema (em grupo - passos 1 a 5);
- 2) momento de pesquisa individual e de produção de registro da aprendizagem (passo 6);
- 3) fechamento de situação-problema (os cursistas voltam ao encontro coletivo para (re)discutirem os temas debatidos na abertura da situação-problema, à luz das pesquisas realizadas – passo 7).

APÊNDICE G – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA

Situação-Problema 1
Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">• Aprendizagem Dialógica: princípios e fundamentos.• Educação emancipatória
Objetivo Geral
<ul style="list-style-type: none">• Analisar as contribuições dos preceitos da aprendizagem dialógica e da educação emancipatória para uma educação de qualidade.
Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Apresentar os princípios, fundamentos e processos de uma educação dialógica;• Reconhecer os preceitos e a prática pedagógica da educação emancipatória.
Situação-Problema 2
Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">• Avaliação Formativa: desafios e perspectivas;• Desenvolvimento de competências.
Objetivo Geral
<ul style="list-style-type: none">• Entender a contribuição e aplicabilidade da avaliação formativa para uma educação transformadora, identificando a importância do desenvolvimento de competências profissionais.
Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none">• Discutir como os preceitos da avaliação formativa e sua aplicabilidade na ABP;• Analisar a importância do desenvolvimento de competências profissionais nos processos formativos.
Situação-Problema 3
Conteúdos

<ul style="list-style-type: none"> • Transposição Curricular: pressupostos, fundamentos e processos; • Elaboração de Situações-Problema segundo os preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas; • Taxonomia de Bloom.
Objetivo Geral
<ul style="list-style-type: none"> • Entender os pressupostos e fundamentos da transposição curricular de cursos realizados na metodologia tradicional para a Aprendizagem Baseada em Problemas, com especial destaque para processo de elaboração de situação-problema e da importância da taxonomia de Bloom para essa tarefa.
Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Entender os pressupostos, fundamentos e processos da transposição curricular de cursos realizados na metodologia tradicional para a ABP; • Entender as técnicas e princípios da elaboração de Situações-Problema em ABP; • Entender as contribuições da taxonomia de Bloom para a ABP, numa perspectiva emancipadora.
Situação-Problema 4
Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Tutoria em Aprendizagem Baseada em Problemas; • Estudo dos 7 passos de uma dinâmica tutorial na Aprendizagem Baseada em Problemas.
Objetivo Geral
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o desempenho da tutoria na Aprendizagem Baseada em Problemas, aprofundando no estudo dos 7 Passos durante o desenvolvimento de uma dinâmica tutorial.
Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar as funções, desempenho e postura do tutor em ABP, durante a realização da dinâmica tutorial; • Analisar os objetivos de cada Passo no processo de construção da aprendizagem.

APÊNDICE H – ORGANIZAÇÃO SEMANAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Semana	Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
1	8h às 9h40		Abertura/ acolhimento aos cursistas Apresentação da organização pedagógica da formação	Abertura da Situação-problema	Palestra, oficinas ou rodas de conversa	Horário Protegido de Estudo para pesquisas individuais
	9h40 às 10h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	10h às 12h		Palestra	Abertura da Situação-problema	Palestra, oficinas ou rodas de conversa	Horário Protegido de Estudo para pesquisas individuais
2, 3 e 4	8h às 9h40	Postagem da pesquisa (Moodle)	Fechamento da Situação-problema	Abertura da Situação-problema	Palestra, oficinas ou rodas de conversa	Horário Protegido de Estudo para pesquisas individuais
	9h40 às 10h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
	10h às 12h	Postagem da pesquisa (Moodle)	Fechamento da Situação-problema	Abertura da Situação-problema	Palestra, oficinas ou rodas de conversa	Horário Protegido de Estudo para pesquisas individuais
5	8h às 9h40	Postagem da pesquisa (Moodle)	Fechamento da Situação-problema			
	9h40 às 10h	Intervalo	Intervalo			
	10h às 12h	Postagem da pesquisa (Moodle)	Avaliação e encerramento da formação			

APÊNDICE I – SÍNTESE DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA

Situação-Problema	Tópicos abordados	Objetivos específicos	Estratégias Pedagógicas	Estratégias avaliativas
SP 1	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem Dialógica: princípios e fundamentos; - Educação emancipatória; - Preceitos da didática numa perspectiva dialógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os princípios, fundamentos e processos de uma educação dialógica; - Reconhecer os preceitos e a prática pedagógica da educação emancipatória; - Entender as contribuições da didática numa perspectiva dialógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de Dinâmica Tutorial, segundo os preceitos da ABP, que seguirão os sete passos propostos pela Universidade de Maastricht – Holanda (TOLEDO JÚNIOR et al, 2008). São eles: 	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de avaliação de Dinâmica Tutorial; - Roteiro de acompanhamento e avaliação continuada da formação.
SP2	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Formativa: desafios e perspectivas; - Desenvolvimento de competências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir como os preceitos da avaliação formativa e sua aplicabilidade na ABP; - Analisar a importância do desenvolvimento de competências profissionais nos processos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecer termos e conceitos desconhecidos; Identificar no problema as questões de aprendizagem; Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio; Resumir estas explicações identificando as lacunas de conhecimento; Estabelecer objetivos de aprendizagem; Autoaprendizado; Sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema. 	
SP 3	<ul style="list-style-type: none"> - Transposição Curricular: pressupostos, fundamentos e processos; - Elaboração de Situações-Problema segundo os preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas; - Taxonomia de Bloom. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender os pressupostos, fundamentos e processos da transposição curricular de cursos realizados na metodologia tradicional para a ABP; - Entender as técnicas e princípios da elaboração de Situações-Problema em ABP; - Entender as contribuições da taxonomia de Bloom para a ABP, em uma perspectiva emancipadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de palestras, exposições dialogadas, rodas de conversa e oficinas pedagógicas; 	
SP 4	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoria em Aprendizagem Baseada em Problemas; - Estudo dos 7 (sete) passos de uma dinâmica tutorial na Aprendizagem Baseada em Problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar as funções, desempenho e postura do tutor em ABP, durante a realização da dinâmica tutorial; - Analisar os objetivos de cada passo no processo de construção da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos em grandes e pequenos grupos; - Pesquisas individuais. 	

APÊNDICE J – ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Para avaliar as atividades propostas a cada semana, foi elaborado um roteiro específico para esse fim. O instrumento tem a finalidade de acompanhar o desenvolvimento das atividades da formação continuada nos mais diversos aspectos, como: elaboração, debate e pertinências das situações-problemas; construção de aprendizagem, realização de autoavaliação; realização de palestras, oficinas didáticas e exposições dialogadas, recursos didáticos, estrutura física de suporte à formação e ambiente virtual de aprendizagem. Essa avaliação poderá permitir a correção e adequação das estratégias e procedimentos para a melhoria da formação continuada, caso necessário.

		Data de abertura: __/__/__
Temática : _____		Data de fechamento: __/__/__
Critérios de avaliação		Indicador
Situação-problema e atividades	1. A situação-problema estava objetiva e compreensível?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	2. A situação-problema instigou a construção de objetivos de aprendizagem apropriados?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	3. A situação-problema instigou a construção de objetivos de aprendizagem desafiadores?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	4. A situação-problema instigou a construção de objetivos de aprendizagem coerentes?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	5. O tempo destinado ao desenvolvimento da situação-problema foi suficiente?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	6. O tempo destinado às pesquisas individuais foi suficiente?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	7. A Aprendizagem Baseada em Problemas propiciou o envolvimento dos estudantes nas discussões da situação-problema?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	8. Você aprendeu os conteúdos desenvolvidos?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	9. O momento de autoavaliação foi importante para o aprimoramento das atividades da próxima semana?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	10. A palestra/oficina/exposição dialogada da semana foi coerente com os assuntos estudados?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	11. Os recursos didáticos utilizados favoreceram a aprendizagem?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	12. A estrutura física (espaços de sala de aula, biblioteca e laboratórios) foi adequada para o desenvolvimento das atividades?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente
	13. As atividades no AVA contribuíram para a aprendizagem?	1 [] Sim 2 [] Não 3 [] Parcialmente

APÊNDICE K - AVALIAÇÃO ESTRUTURADA FORMATIVA DA DINÂMICA TUTORIAL (AVEF)

É importante destacar que, com a finalidade de verificar se os objetivos de aprendizagem da formação foram alcançados, bem como a construção de conhecimentos dos cursistas, foi elaborado o instrumento de Avaliação Estruturada Formativa (AVEF), que avalia a participação dos cursistas nos momentos de discussão em grupo, nas dinâmicas tutoriais, bem como inclui a análise dos relatórios de pesquisa individual. Destaque-se que, apoiado nos preceitos da aprendizagem dialógica, o instrumento avaliativo contempla momentos de autoavaliação, escuta e reflexões dos estudantes sobre as aprendizagens desenvolvidas e dificuldades encontradas. Para cada dinâmica tutorial, a pesquisadora utilizará o instrumento com os nomes de todos os sujeitos.

No encerramento de cada situação-problema, o participante receberá seu instrumento individual com o detalhamento de suas aprendizagens e participações, a fim de que acompanhe sua atuação e evolução durante toda a formação, uma vez que a avaliação ocorrerá de forma processual. E, ao final, o participante terá um mapa do seu desenvolvimento/ aprendizagens ao longo da formação. Essa estratégia de avaliação da aprendizagem é comum a todas as situações-problema.

Avaliação Estruturada Formativa - AVEF da Dinâmica Tutorial									
Situação-problema:					Data de abertura: ___/___/2022				
Tutor(a):					Data de fechamento: ___/___/2022				
Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais					Nomes dos estudantes				
Abertura	QUALIDADE DA DISCUSSÃO								
	1. Engaja-se com os objetivos de aprendizagem								
	2. Contribui com conhecimentos prévios								
	3. Função na Dinâmica Tutorial e proatividade								
Abertura e Fechamento	4. Conhecimento adquirido/ contexto (criticidade, reflexão)								
	HABILIDADES PARA O TRABALHO EM EQUIPE								
	5. Respeito com os pares e tutor (a)								
	6. Contribui com clareza nas ideias								
Fechamento	7. Escuta ativa e respeitosa								
	8. Referenciais teóricos e reflexão crítica								
	ANÁLISE/REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS								
	9. HPE (prazo/completo)								
Conceito da DT	10. Realiza autoavaliação criticamente								
	11. Avaliação da DT e dos papéis								
Assinatura do(a) Tutor(a)	12. Considera o feedback do(a) tutor(a)								
Aspectos a serem observados na participação de cada estudante nas dinâmicas tutoriais									
1. Engaja-se ativamente na proposição quanto aos objetivos de aprendizagem claros, desafiadores e coerentes;									
2. Participa produtivamente das discussões da situação-problema, contribuindo com seus conhecimentos prévios acerca das temáticas destacadas;									
3. Desenvolve capacidade de liderança, protagonismo e autonomia, desempenhando bem a função que ocupa na DT;									
4. Articula o conhecimento adquirido com seu contexto;									
5. Interage de forma respeitosa e colaborativa/cooperativa com os pares e tutor (a);									
6. Analisa, sintetiza e expõe suas ideias e opiniões de forma a contribuir com a construção coletiva das aprendizagens;									
7. Desenvolve uma escuta ativa em que se respeita opiniões divergentes das suas;									
8. Contribui efetivamente com a discussão, trazendo a leitura e análise crítica-reflexiva dos diversos referenciais teóricos, integrando os novos conhecimentos com a situação-problema discutida;									
9. Demonstra conhecimento fundamentado em literatura científica e posiciona-se criticamente. Realizou a postagem na plataforma do resultado da pesquisa desenvolvida durante o HPE dentro do prazo combinado.									
10. Realiza a autoavaliação, refletindo criticamente a respeito de suas aprendizagens por meio de identificação de suas potencialidades e fragilidades;									
11. Avalia o processo da dinâmica tutorial, fazendo análise: da qualidade da situação-problema; da contribuição dos pares para o desenvolvimento dela; e da contribuição do tutor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem;									
12. Considera o feedback do(a) tutor(a) para qualificação do seu processo de aprendizagem.									

LEGENDA		
CONCEITOS	SIGLA	PONTUAÇÃO
Aprendizagem Excelente	AE	9,0 - 10,0
Aprendizagem Adequada	AA	7,0 - 8,9
Aprendizagem Superficial	AS	5,0 - 6,9
Aprendizagem Insuficiente	AI	0,1 - 4,9
Aprendizagem Não Evidenciada	ANE	0

APÊNDICE L - QUESTIONÁRIO FINAL AOS CURSISTAS (AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA)

Ao final da formação, os estudantes serão convidados a avaliarem a formação da qual participaram. Para tanto, foi elaborado um questionário final, dividido em 2 seções: estrutura/ organização pedagógica da formação e adequação às necessidades formativas e opiniões/ sugestões.

Prezado cursista,

Você está sendo convidado a participar da avaliação da Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas relacionado à pesquisa do Programa de Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT do IFB, intitulada: “Aprendizagem profissional dos policiais formadores da Escola Superior de Polícia Civil do Distrito Federal: proposição de materiais pedagógicos alinhados aos preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas.”, elaborado por Renata Guilhões Barros Santos, sob a orientação da professora Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo.

Este instrumento tem como objetivo avaliar se a formação ofertada aos policiais formadores da ESPC, possibilitou a eles conduzir situações de aprendizagem mediadas pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas a partir de uma perspectiva dialógica e emancipadora.

Sua contribuição é fundamental para o aprimoramento da formação e consiste em responder às questões apresentadas. Considere que sua participação é voluntária, sigilosa (todos os dados coletados serão tratados de forma agrupada, impedindo a identificação de respostas individuais) e não envolve riscos de cunho físico, psicológico ou moral envolvidos na realização da tarefa.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-98199 6633 ou pelo e-mail renaguilhoes@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de Dissertação de Mestrado disponibilizada na Biblioteca do Campus Brasília e que poderá ser acessada pelo repositório da própria biblioteca, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IESB/Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP: cep@iesb.br ou pelo telefone: (61) 3962 4682.

Após estes esclarecimentos, caso concorde em participar da pesquisa clique no item abaixo autorizando a utilização das informações fornecidas para fins acadêmicos.

Brasília, ____ de _____ de 202__.

Obrigada pela participação!

Renata Guilhões Barros Santos

() Confirmando ter lido o TLCE e aceito participar da pesquisa, autorizando a divulgação das informações em congressos e/ou publicações científicas, desde que seja respeitado o meu anonimato.

() Discordo e não aceito participar da pesquisa.

Para essa avaliação do **da Formação Continuada em Aprendizagem Baseada em Problemas**, será utilizada a escala Likert com cinco pontos que variam entre “concordo plenamente a discordo plenamente”. Serão avaliadas a estrutura e organização pedagógica da formação e a sua adequação às necessidades formativas.

Fique à vontade para responder o questionário, seja o mais verdadeiro possível. A participação na pesquisa é voluntária, contudo, é importante.

Leia com atenção as afirmativas e marque um X para cada resposta no indicador que mais se adequa a sua percepção.

I – ESTRUTURA/ ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO					
Critério	Indicador				
	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Os objetivos de aprendizagem atenderam às expectativas dessa formação.					
Os conteúdos foram condizentes aos objetivos da formação.					
A carga horária foi suficiente para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.					
A qualidade e a organização do material didático foram adequadas para a formação.					
Os recursos educacionais utilizados foram pertinentes às atividades propostas.					
A bibliografia utilizada foi adequada aos conteúdos trabalhados.					
A metodologia adotada favoreceu o alcance dos objetivos propostos para a formação.					
A metodologia adotada foi coerente com os conteúdos e temas debatidos na formação.					

Os instrumentos de avaliação utilizados foram adequados aos objetivos de aprendizagem.					
A carga horária foi suficiente para o desenvolvimento das atividades.					
Outros critérios a definir após a aplicação do questionário 2					

II – SUGESTÕES

1. Registre suas sugestões para o aprimoramento dessa formação.