

**A FORMAÇÃO DE ATIVOS NA PSP: O E-LEARNING E O
BLENDED LEARNING COMO MODALIDADES
COMPLEMENTARES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Firmino Carpinteiro Ferreira

Lisboa, 2014

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**A FORMAÇÃO DE ATIVOS NA PSP: O E-LEARNING COMO
MODALIDADE COMPLEMENTAR DA FORMAÇÃO
CONTÍNUA**

Mestrando: Firmo Carpinteiro Ferreira

Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em Supervisão Pedagógica

Orientador: Professor Doutor José António Moreira

Lisboa, 2014

Resumo

Tendo sido realizada no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, esta dissertação visou conhecer a percepção dos sujeitos no que diz respeito à implementação dos modelos e-learning e b-learning, no contexto da formação contínua dos elementos da Polícia de Segurança Pública.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho adotámos o modelo da investigação quantitativa e, enquanto opção estratégica, o estudo de caso. Relativamente à recolha de dados, consideramos como instrumento de avaliação mais adequado e pertinente, a construção e administração de um questionário a elementos da Instituição: ▷ os que frequentaram, pelo menos uma ação de formação em e-learning / b-learning (com carga horária superior a 40 horas e que não tenha decorrido em autoformação); ▷ os formadores dessas mesmas ações. Validado e administrado o questionário, obtiveram-se 172 respostas ao mesmo. Do tratamento e análise aos dados, foi-nos possível concluir existir da parte daquela amostra, uma muito significativa concordância relativamente, quer aos fundamentos da formação em e-learning / b-learning assim como às vantagens do modelo pedagógico em e-learning, comparativamente à formação em regime presencial (no contexto da PSP). Por outro lado, foram também identificadas pelos sujeitos, ações de formação contínua as quais, ainda que atualmente se realizem obedecendo a um modelo presencial, aqueles consideram que é exequível a sua realização, nuns casos privilegiando o modelo e-learning e, noutros, o b-learning.

No que concerne aos fundamentos da formação em e-learning e b-learning, às razões que sustentam a opção pelo b-learning e ainda às vantagens do modelo pedagógico em e-learning, comparado com a formação em regime presencial, concluiu-se que, se em função da idade, existem diferenças estatisticamente significativas em que os sujeitos mais novos identificam mais vantagens no modelo pedagógico do e-learning e também maior concordância relativamente ao total das questões referentes à formação em e-learning; essas diferenças não ocorrem relativamente às questões que sustentam a opção pelo regime de b-learning na Instituição tal como não ocorrem quando o mesmo exercício é aplicado em função das habilitações literárias.

Palavras-chave: formação a distância, e-learning, b-learning, aprendizagem ao longo da vida, formação contínua.

Abstract

This thesis was performed under the Master in Pedagogical Supervision, and it aimed to know the perception of individuals with regard to the implementation of models e-learning and b-learning in the context of continuous training of members of the Public Security Police.

For the development of our work we have adopted the model of quantitative research and, as a strategic option, the case study. Regarding data collection, we consider the assessment tool, as the most appropriate and relevant instrument; one reason for this choice was the population size. The population was composed of: ▷ students who attended at least one training course in e-learning / b-learning (with a schedule greater than 40 hours and that has not elapsed for self-training); ▷ the trainers of those training courses.

After the questionnaire is validated and applied, we were obtained 172 responses to it. Processing and analysis of the data, we were able to conclude the existence of that sample, a significant correlation with both the fundamentals of training in e-learning / b-learning as well as the advantages of the pedagogical model in e-learning, compared classroom-based training (in the context of the PSP). Moreover, the subjects also identified continuous training courses which, although currently taking place following a face model, those consider it will be practicable its implementation, in some cases privileging the model e-learning, and in others, the b-learning.

Regarding the fundamentals of training in e-learning and b-learning, the reasons behind the choice of b-learning and also the advantages of the pedagogical model in e-learning compared with classroom-based training, it was concluded that if according to the age, differences are statistically significant, in that newer identify more advantages in the teaching model of e-learning and also higher correlation with the total issues relating to the formation in e-learning; these differences did not occur in relation to issues that support the choice of regime b-learning in the institution as not occur when the same exercise is applied according to the qualifications.

Keywords: distance learning, e-learning, b-learning, lifelong learning, continuous training.

Dedicatória

À Zézinha,
minha esposa.
E minha companheira.

Agradecimentos

A todos quantos contribuíram para o meu percurso, questionando, sugerindo, discutindo e contestando: na Polícia de Segurança Pública, na Universidade Aberta ou em quaisquer outros contextos formativos. Todos contribuíram para o meu eu. O eu que sou, aqui e agora.

Aos docentes da Universidade Aberta a quem aprendi a respeitar, pelo que são, pelo que partilham e pela confiança segura e fundamentada que me souberam transmitir no potencial do e-learning. Já desde o meu curso de *Formação de Formadores Online*, em 2002,....

Aos colegas do mestrado, que partilharam mais do que alguma vez eu partilhei. Mais do que eu, foram eles que demonstraram verdadeiro espírito de amizade, de camaradagem e de partilha.

À Dr.^a Liberdade Almeida, que constituiu sempre um elo. Mais do que uma colaboradora da Universidade Aberta, é antes o seu rosto junto de nós.

Às Professora Doutoradas Ivone Gaspar e Isolina Oliveira: sem a confiança que em mim depositaram, não seria possível sequer ter a oportunidade de redigir esta página. É impossível a um aluno sentir-se só; estiveram sempre presentes em muitos dos momentos das vidas de todos os mestrados, ao longo destes anos. Na minha também.

Finalmente, ao meu orientador, Professor Doutor José António Moreira. O ânimo, a confiança, e sobretudo a paciência demonstrados ao longo de tanto tempo, são bem o espelho de um Professor, na inteira aceção do termo. Tal como as competências, os saberes e os valores que partilhou. E que eu não esqueço.

Índice geral

Resumo.....	V
Abstract	VII
Dedicatória	IX
Agradecimentos.....	XI
Índice geral.....	XIII
Índice de Figuras	XV
Índice de Gráficos	XVII
Índice de Tabelas.....	XIX
Introdução	3
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO I. FORMAÇÃO A DISTÂNCIA, EDUCAÇÃO ONLINE, E-LEARNING E BLENDED LEARNING.....	11
1. Formação a Distância.....	11
2. Ensino / Formação Online e e-Learning.....	15
3. Blended Learning	23
CAPÍTULO II. A POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	29
1. Polícia de Segurança Pública: Enquadramento	29
2. Polícia de Segurança Pública: conceito, natureza e missão.	33
3. A formação na Polícia de Segurança Pública.....	36
3.1. A formação profissional contínua dos elementos policiais	40
3.2. Da formação a distância à formação em e-learning	43
3.2.1. A formação a distância – Programa de Formação a Distância para as Forças de Segurança [PFDFS]	43
4.2.2. A Plataforma MAI/PSP.....	51
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	61
CAPÍTULO III. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	61
1. Delimitação do problema	61
2. Objetivos	63
3. Metodologia	63
3.1. O estudo de caso.....	65
3.1.1. O contexto	67
3.2. Caracterização da amostra	68

3.2.1. Os dados da amostra.....	69
3.3. Instrumento de avaliação.....	75
3.3.1. Validação e administração	78
CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	89
1. Apresentação dos resultados	89
2. Análise dos resultados.....	122
CONCLUSÕES.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
BIBLIOGRAFIA.....	147
LEGISLAÇÃO.....	153
DOCUMENTOS INTERNOS DA POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA	155
ANEXOS.....	I
ANEXO I – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO NACIONAL DA PSP	III
ANEXO II – QUESTIONÁRIO	VII
ANEXO III – INFORMAÇÃO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO-ALVO (POR E-MAIL)	XXI
ANEXO IV. INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO	XXV
ANEXO V. INFORMAÇÃO RELATIVA À GARANTIA DO ANONIMATO DOS COLABORADORES ..	XXIX

Índice de Figuras

Figura 1 - Natureza das diferentes resistências às práticas de formação <i>online</i>	22
Figura 2 - Um continuum da modalidade e-learning	26
Figura 3 - Estrutura Modular do PFDfS.....	50
Figura 4 – Histograma relativo à Questão 5.b.....	91
Figura 5 – Histograma relativo à Questão 5.c.....	92
Figura 6 – Histograma relativo à Questão 5.d.....	93
Figura 7 – Histograma relativo à Questão 5.e.....	94
Figura 8 – Histograma relativo à Questão 5.f.	95
Figura 9 – Histograma relativo à Questão 5.g.....	96
Figura 10 – Histograma relativo à globalidade das questões do objetivo específico 1).....	97
Figura 11 – Histograma relativo à Questão 6.a.....	98
Figura 12 – Histograma relativo à Questão 6.b.....	99
Figura 13 – Histograma relativo à Questão 6.c.....	100
Figura 14 – Histograma relativo à Questão 6.d.....	101
Figura 15 – Histograma relativo à Questão 6.e.....	102
Figura 16 – Histograma relativo à Questão 6.f.	103
Figura 17 – Histograma relativo à Questão 6.g.....	104
Figura 18 – Histograma relativo à Questão 6.h.....	105
Figura 19 – Histograma relativo à globalidade das razões.....	106
Figura 20 – Boxplot relativo ao grau de concordância/discordância com o total de vantagens do modelo pedagógico do e-learning	113
Figura 21 – Total das questões relativas à formação em e-learning.....	114
Figura 22 – Boxplot relativo ao total das razões que justificam a adequação em b-learning e grupos de idade	116
Figura 23 - grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning.....	118
Figura 24 – Gráfico do grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-learning ou b-learning	119
Figura 25 – Gráfico ilustrativo da concordância / discordância quanto à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição	121
Figura 26 - Sinopse dos resultados dos Objetivos 1, 2 e 3.....	129

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Representação percentual do género.....	70
Gráfico 2 Representação percentual dos escalões etários	70
Gráfico 3 - Representação percentual das habilitações literárias	71
Gráfico 4 - Representação percentual da colocação profissional	72
Gráfico 5 - Representação percentual dos quadros de pessoal	73
Gráfico 6 - Representação percentual da antiguidade profissional	74
Gráfico 7 - Representação percentual dos papéis desempenhados nas ações de formação	75
Gráfico 8 - Valores percentuais relativos à globalidade das questões do objetivo específico 1 .	97
Gráfico 9 – Grau de concordância/discordância relativo à totalidade das razões	106
Gráfico 10 – Potencialidades do e-learning na resposta às necessidades formativas.....	109
Gráfico 11 - Distribuição pelas duas categorias de idade	112
Gráfico 12 - Distribuição das duas categorias de habilitações académicas.....	117
Gráfico 13 – Valores percentuais do conjunto de resultados dos objetivos específicos 1, 2 e 3	129

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Listagem das ações e-learning / b-learning na PSP, desde 2007.....	55
Tabela 2 – Comandos de origem dos formandos.....	57
Tabela 3 – Listagem dos cursos em e-learning e blended learning realizados no período de 2007 a 2013 e números respetivos de formandos e formadores.....	69
Tabela 4 - Correspondência objetivo específico 1) e respetivas questões.....	82
Tabela 5 - Correspondência objetivo específico 2) e respetivas questões.....	83
Tabela 6 - Correspondência objetivo específico 3) e respetivas questões.....	84
Tabela 7 - Correspondência objetivo específico 4) e respetivas questões.....	85
Tabela 8 - Correspondência objetivos específicos 5) e 6) e respetivas questões.....	86
Tabela 9 - Sequência cronológica dos procedimentos para aplicação do questionário.....	86
Tabela 10 – Valores relativos à Questão 5.a.....	89
Tabela 11 – Medidas de tendência central da Questão 5.a.....	90
Tabela 12 – Valores relativos à Questão 5.b.....	90
Tabela 13 – Medidas de tendência central da Questão 5.b.....	90
Tabela 14 – Valores relativos à Questão 5.c.....	91
Tabela 15 – Medidas de tendência central da Questão 5.c.....	91
Tabela 16 – Valores relativos à Questão 5.d.....	92
Tabela 17 – Medidas de tendência central da Questão 5.d.....	92
Tabela 18 – Valores relativos à Questão 5.e.....	93
Tabela 19 – Medidas de tendência central da Questão 5.e.....	93
Tabela 20 – Valores relativos à Questão 5.f.....	94
Tabela 21 – Medidas de tendência central da Questão 5.f.....	94
Tabela 22 – Valores relativos à Questão 5.g.....	95
Tabela 23 – Medidas de tendência central da Questão 5.g.....	95
Tabela 24 – Medidas de tendência central relativamente à globalidade das questões (objetivo específico 1).....	96
Tabela 25 – Valores relativos à Questão 6.a.....	98
Tabela 26 – Medidas de tendência central da Questão 6.a.....	98
Tabela 27 – Valores relativos à Questão 6.b.....	99
Tabela 28 – Medidas de tendência central da Questão 6.b.....	99
Tabela 29 – Valores relativos à Questão 6.c.....	100
Tabela 30 – Medidas de tendência central da Questão 6.c.....	100
Tabela 31 – Valores relativos à Questão 6.d.....	101
Tabela 32 – Medidas de tendência central da Questão 6.d.....	101
Tabela 33 – Valores relativos à Questão 6.e.....	102
Tabela 34 – Medidas de tendência central da Questão 6.e.....	102
Tabela 35 – Valores relativos à Questão 6.f.....	103
Tabela 36 – Medidas de tendência central da Questão 6.f.....	103
Tabela 37 – Valores relativos à Questão 6.g.....	104
Tabela 38 – Medidas de tendência central da Questão 6.g.....	104
Tabela 39 – Valores relativos à Questão 6.h.....	105
Tabela 40 – Medidas de tendência central da Questão 6.h.....	105

Tabela 41 – Medidas de tendência central relativas às vantagens da formação na modalidade em e-learning.....	107
Tabela 42 – Medidas de tendência central relativas às vantagens como um todo.....	108
Tabela 43 - Potencialidades do e-learning na resposta às necessidades formativas.....	109
Tabela 44 – Ações de formação com potencial para serem ministradas com recursos ao e-learning.....	110
Tabela 45 – Medidas de tendência central / grau de concordância/discordância com o total de vantagens do modelo pedagógico do e-learning	113
Tabela 46 – Test of Homogeneity of Variance / grau de concordância/discordância com o total de vantagens do modelo pedagógico do e-learning.....	113
Tabela 47 - Teste de Mann-Whitney / grau de concordância/discordância com o total de vantagens do modelo pedagógico do e-learning	114
Tabela 48 – Medidas de tendência central (totalidade das questões relativas à formação em e-learning/b-learning).....	114
Tabela 49 – Test fo Homogeneity of variance / total das questões relativas à formação em e-learning.....	115
Tabela 50 - Teste de Mann-Whitney / total das razões relativas à formação em e-learning.....	115
Tabela 51 – Medidas de tendência central - concordância/discordância dos sujeitos em relação à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição	116
Tabela 52 Test of Homogeneity of Variance – Total das razões que justificam a adequação em b-learning na Instituição.....	116
Tabela 53 - teste de Kolmogorov-Smirnov / Total das razões que justificam a adequação em b-learning na Instituição	117
Tabela 54 – Medidas de tendência central / grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning	118
Tabela 55 - Test of Homogeneity of Variance / grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning	118
Tabela 56 - Independent Samples Test / grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning	119
Tabela 57 – Medidas de tendência central / grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-learning ou b-learning.....	119
Tabela 58 - Test of Homogeneity of Variance / grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-learning ou b-learning.....	120
Tabela 59 - teste de Kolmogorov-Smirnov / grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-learning ou b-learning.....	120
Tabela 60 – Medidas de tendência central / concordância / discordância quanto à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição	121
Tabela 61 - Test of Homogeneity of Variance / concordância/discordância quanto opção da formação em regime de b-learning para a Instituição	121
Tabela 62- teste de Kolmogorov-Smirnov / concordância / discordância quanto à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição	122
Tabela 63 – Questões orientadores versus objetivos específicos da investigação	133

A FORMAÇÃO DE ATIVOS NA PSP: O E-LEARNING E O
BLENDED LEARNING COMO MODALIDADES
COMPLEMENTARES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Introdução

O que é que, na melhor das hipóteses, se aprende de facto no fim daquilo que é geralmente qualificado como trabalho de «investigação em ciências sociais»? A compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações (Quivy, Raymond & Campenhoudt, 1998, p.19).

Há cerca de uma década Oliveira conduziu um estudo que questionava os oficiais superiores da Polícia Segurança Pública (PSP) relativamente às medidas de reforma que mais contribuíram para a mudança na sua organização, e entre outras, destacavam a implementação do processo de formação a distância e a implementação de novas tecnologias de apoio à atividade operacional (2005, p.170).

Ambas as medidas referidas nesse estudo relacionam-se, de alguma forma, com o âmbito desta dissertação. Ao merecerem o reconhecimento por parte de dirigentes da instituição, traduz a importância estratégica que as mesmas representam para o desenvolvimento da organização, numa ótica de investimento e de valorização de meios e de recursos humanos. Por outro lado, de forma complementar e em reforço desse reconhecimento, entre os obstáculos a um indispensável processo de mudança organizacional foi apontada a insuficiente qualificação e formação dos profissionais da instituição. Como um dos principais fatores estratégicos essenciais à mudança e à modernização da PSP, foi referida a necessidade de reestruturação da formação inicial e contínua (Oliveira, 2005, pp.172-173). Ou seja, a formação surge como pilar estratégico na qual se reconhece ser necessário reestruturar e investir, como condição para uma modernização sustentável dos recursos humanos que exercem funções na organização. Essa será também uma das condições para inverter uma outra opinião manifestada pela maioria dos oficiais superiores no estudo já referido: “(...), a PSP é uma organização pouco eficaz, pouco eficiente e tem uma imagem razoável junto da população” (Oliveira, 2005, p.172). Cabe por isso papel fundamental aos processos de formação inicial e permanente, verdadeiros requisitos de qualquer desempenho profissional bem-

sucedido nas sociedades atuais. Referindo-se especificamente à formação e ao papel que esta assume na vida profissional de um elemento policial, Silva (2001) referiu que: “é através da formação profissional exigente que o agente de polícia se deve preparar para a sua actividade adquirindo os conhecimentos necessários e a experiência para lidar com situações complexas, (...)” (p.81), as quais podem ser de âmbito técnico mas também ético ou emotivo. E acrescentou que: “é importante que a formação profissional dos polícias os prepare para fazer face às situações da vida, (...)” (p.82). Associando o conceito de *ética* à formação, este autor vai mais longe tendo referido que, dentre os problemas éticos na atividade policial com que o profissional se depara, encontram-se “A *falta de conhecimentos* ou incompetência. O polícia julga fazer bem, mas age mal, por falta de conhecimentos, por falta de experiência ou porque não soube identificar os valores que estão em jogo” (p.81).

Profissionalismo e civismo são exigências que mutuamente se sustentam e reforçam. Nas sociedades atuais, os fatores de desinserção e degradação social, cultural e cívica dos indivíduos assumem tal complexidade e os fenómenos de agressão adquirem tal diversidade que pode dizer-se que só com elevado profissionalismo é possível promover a qualidade da convivência cívica e só com elevados requisitos cívicos será possível manter padrões satisfatórios de profissionalismo. Silva (2001), referindo-se à problemática do profissionalismo da polícia e da formação, também escreveu: “Uma polícia profissional é uma polícia *bem formada, bem dirigida e bem equipada*” (p.78).

A política formativa policial visa dotar os profissionais da PSP de competências e qualificações que respondam aos novos desafios, através da criação de um sistema coerente, dinâmico e flexível que permita às unidades orgânicas autonomia na execução dos seus projetos de formação e a cada profissional desenhar o seu currículo de acordo com as suas motivações e expectativas. Nesse sentido, toda a política de formação policial procurou socorrer-se dos dois modelos que suportam o edifício formativo da PSP: o modelo presencial e, de forma tímida, o da formação a distância (primeiro, com o recurso a videogramas, ao longo da segunda metade dos anos 90 do século passado, e primeiros deste século e, a partir de dezembro de 2006, através do recurso à plataforma Ministério da Administração Interna / Polícia de Segurança Pública (doravante, plataforma MAI/PSP).

As características e especificidades da instituição, as manifestas dificuldades em garantir formação presencial aos seus recursos humanos, atendendo à sua dimensão, levam a que a modalidade de e-learning seja equacionada como uma opção muito válida. E é por essa razão que tem vindo lentamente a integrar o sistema formativo da PSP. Com efeito, esta modalidade de formação tem procurado não só ser um veículo de difusão das iniciativas de formação na instituição, mas tem ainda procurado responder às necessidades individuais de desenvolvimento e de autoformação e procurado contribuir para o reforço da motivação de indivíduos que não encontram resposta nas estruturas profissionais onde se encontram inseridos, incapazes de responderem às reais necessidades dos seus elementos, quer por questões de ordem logística ou insuficiência de recursos humanos habilitados para ministrarem formação quer por razões de ordem operacional.

O estudo que agora apresentamos foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica. A partir da linha de investigação proposta pela coordenação do Mestrado, *Ensino-aprendizagem em Ambientes e Contextos Diversificados*, optámos por desenvolver um estudo subordinado à temática: *A formação de ativos na Polícia de Segurança Pública com recurso ao e-learning*.

Um modelo de formação com recurso ao e-learning, pensamos que poderá responder a solicitações de aprendizagem que o ensino presencial, por si, não assegura. Mesmo numa instituição com especificidades próprias como a PSP, com modelos formativos fortemente enraizados no presencial. Mas numa instituição com uma dimensão humana de cerca de 23000 elementos e uma dispersão geográfica que cobre todo o território nacional (não podemos deixar de mencionar também a situação de elementos da PSP que se encontram em território internacional – em vários continentes -, ininterruptamente desde os primeiros anos de 90 do século passado), decididamente importa equacionar outros cenários formativos e outras modalidades de formação que garantam satisfação e o acompanhamento de necessidades formativas, não apenas crescentes mas também técnica, profissional e intelectualmente mais exigentes e variadas.

Na verdade, a modalidade de e-learning, poderá ser uma modalidade alternativa, e complementar à modalidade presencial. Esta modalidade, pode efetivamente, apresentar-se como uma solução interessante, porque para além de outras vantagens, permite a flexibilização temporal e espacial de acesso aos recursos de aprendizagem, a

interação entre pares e entre estes e os dinamizadores da formação, a implementação e adequabilidade de estratégias pedagógicas, a criação, inovação e conjugação destas em função dos públicos, das necessidades e dos objetivos. Para além disso permite a autonomia, a responsabilização, a investigação, a partilha e permite que se promova e desenvolva um novo perfil de profissional de Polícia. A este respeito Silva (2001) referiu que: “importa descobrir quais os valores fundamentais que à polícia cumpre realizar no exercício das suas funções” (p.65). E mais adiante, mencionou alguns dos valores que considera nucleares: “(...) o *profissionalismo*, a *legitimidade*, a *responsabilidade* e a *autonomia*” (p.66). Insistindo na importância dos valores como condição para a promoção de uma Polícia digna mas também fundamento de um Estado Democrático, Silva (2001), salientou ainda que: “(...) a responsabilidade é consequência do profissionalismo. Uma polícia profissional é uma polícia responsável e porque é responsável pelos seus actos, (...), tem de ser muito exigente na formação técnica, cultural e moral dos seus agentes” (p.87).

Nesta linha de pensamento, o desafio que se coloca a organizações como a PSP é ter a capacidade de identificar problemas (presentes ou expeáveis) e promover as soluções adequadas.

Por se considerar que a modalidade de e-learning pode constituir uma das soluções para minimizar os atuais condicionalismos do sistema formativo policial (nomeadamente ao nível financeiro), este trabalho pode ser um contributo importante para o equacionamento fundamentado do problema.

Tendo como objeto de estudo a modalidade de e-learning, como problemática que pretendemos investigar, é definida como questão de partida, a seguinte:

Qual a perceção dos formandos no que diz respeito à implementação de uma modalidade em e-learning (como complemento à formação presencial) no contexto da formação contínua dos elementos da PSP?

De forma a tornar mais acessível e adequada a abordagem ao problema, foram delineadas e formuladas as seguintes questões orientadoras da investigação:

1. Qual o posicionamento dos formandos, em termos de concordância/discordância, no que diz respeito aos fundamentos da formação em e-learning, às razões que sustentam a opção por esta modalidade e ainda às
-

vantagens da modalidade em e-learning, quando comparado com a formação em regime presencial, no contexto da PSP?

2. Quais as ações de formação contínua, identificadas pelos sujeitos, com potencialidades para serem enquadradas no regime de e-learning?
3. Existirão diferenças no posicionamento dos formandos, em função da idade e das habilitações literárias, no que concerne aos fundamentos da formação em e-learning, às razões que sustentam a opção por esta modalidade e ainda às vantagens do regime em e-learning, quando comparado com a formação em regime presencial?

Refira-se que a atual investigação estendeu-se a todos os elementos da PSP (quer integrem o quadro de funções policiais quer o de funções não policiais), que tenham frequentado (com aproveitamento) pelo menos uma ação de formação em e-learning e ou blended learning levadas a cabo na Instituição, entre janeiro de 2007 a novembro de 2013. Integram também a população, todos quantos tenham desempenhado as funções de formador num ou mais desses cursos realizados. Acresce referir que não foram contabilizados ações ou dados relativos a ações com uma carga horária inferior a 40 horas ou que tenham decorrido em regime de autoformação.

Houve razões muito válidas, da nossa parte, para a escolha deste tema. Uma das principais é o fato de pretendermos adquirir um conhecimento rigoroso e fundamentado de como o projeto e-learning na PSP é entendido pelos colaboradores internos na instituição e de como esse conhecimento pode contribuir para o seu desenvolvimento como regime complementar ao presencial. Por outro lado, e não menos importante, equacionar este regime como um regime exequível para garantir aos públicos institucionais, oportunidades de formação, dado que alguns dificilmente poderão ter acesso através de outros meios. Para além destas razões, a escolha deste tema prendeu-se também pelo fato de termos uma experiência profissional longa na instituição enquanto formador, e por isso, sermos profundos conhecedores dos condicionalismos que caracterizam a realidade institucional, nomeadamente no que se refere a esta temática.

Para concretizar este estudo e tendo sido formulada a problemática, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever o grau de concordância com questões fundamentais na formação em e-learning ou blended learning;
2. Identificar o posicionamento dos sujeitos em relação às razões que julgam sustentar a formação em regime de blended learning como uma opção adequada para a PSP;
3. Descrever a perceção dos formandos, em termos de concordância, com as vantagens da formação sustentada no regime em e-learning dirigida a elementos policiais, quando comparada com a formação em regime presencial;
4. Identificar as ações de formação com potencialidades para serem ministradas em regime de e-learning ou blended learning, numa lógica de formação contínua, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos definidos;
5. Comparar a opinião dos formandos mais novos com os mais velhos no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação na PSP;
6. Comparar os formandos com habilitações de nível superior e não superior no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação na PSP.

A indispensável revisão da literatura, teve como prioridade primeira procurar eventuais estudos cujo tema fosse a PSP (ou organizações congéneres) e a formação e, mais especificamente, a utilização das novas tecnologias como instrumento pedagógico para o desenvolvimento formativo dos elementos policiais. Foram identificados dois estudos. Um, realizado por Abel Chanfana, em 2011, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação e da Formação (Universidade do Algarve) e tendo o título “*A importância da Formação Profissional na Polícia de Segurança Pública*”. O outro, levado a cabo por João José Ramalhete Pires, em 2006, no âmbito do Curso de Direção e Estratégia Policial (Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna / Instituto Nacional de Administração) sob o título “*A Polícia de Segurança Pública e a gestão de competências*”. Todavia, as abordagens realizadas por parte destes autores são bastante diferentes daquela que nos propusemos realizar.

Importa referir a este propósito que, mesmo consultados trabalhos de investigação realizados a nível internacional ao nível das polícias europeias, nomeadamente através

de consulta ao acervo bibliográfico do CEPOL (Colégio Europeu de Polícia – entidade que reúne escolas superiores de polícia, academias e universidades, e que se encontram acreditadas pela legislação dos países respetivos como estabelecimentos de ensino superior policial), não identificámos qualquer estudo de âmbito similar ao que pretendíamos levar a cabo.

Por outro lado, e tendo como temas (ou subtemas), a educação e a formação a distância, a educação online, o e-learning, o blended learning, existe um vasto acervo documental, desde dissertações de mestrado e de doutoramento a artigos publicados em revistas científicas e ainda obras publicadas. Conscientes da impossibilidade de aceder a todo este vasto acervo, não deixámos todavia de procurar adquirir conhecimento a partir destes que nos permitiram desenvolver o nosso percurso de investigação.

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes, as quais estão por sua vez divididas em capítulos.

A primeira parte encontra-se dividida em dois capítulos, ao longo dos quais nos dedicamos ao necessário enquadramento concetual e teórico (e também normativo, no que se refere à PSP) da nossa investigação.

No capítulo I abordamos os principais conceitos relacionados com a problemática da formação a distância. Ao longo dos sucessivos tópicos, iniciamos o nosso percurso de aprendizagem abordando a formação a distância para passar de seguida à fase da introdução e utilização das tecnologias de informação e de comunicação: a fase do ensino / formação online e e-learning. Finalizamos o capítulo com uma abordagem ao conceito de blended learning e à importância e uso crescente do termo em diferentes contextos formativos.

No capítulo II realizamos uma análise exaustiva da instituição, sobretudo a nível da formação ministrada na PSP e focada essencialmente na componente principal da nossa investigação: a formação em e-learning. A partir de uma abordagem cronológica percorremos o percurso da formação profissional policial desde a formação a distância com o recurso a videogramas à disponibilização da plataforma de e-learning do MAI / PSP.

A segunda parte do nosso estudo, tem o seu enfoque no estudo empírico. No capítulo III, começamos por delimitar o problema do nosso trabalho e por definir os objetivos da investigação, para posteriormente apresentar a opção metodológica.

Apresentamos o contexto no qual se desenvolveu o estudo, assim como justificamos a nossa escolha. Ainda neste capítulo caracterizamos a amostra, descrevemos o instrumento de avaliação e os procedimentos referentes à sua administração.

No capítulo IV, apresentamos os dados e analisamos os resultados.

Nas conclusões, discutimos os resultados obtidos e acentuamos os aspetos que considerámos mais relevantes para a nossa investigação. Finalizamos com breves reflexões sobre os condicionalismos que caracterizam o nosso papel de investigador e o nosso estudo, assim como delineamos propostas para eventuais investigações futuras.

Fundamentalmente, este estudo procura constituir um momento de reflexão mas também de intervenção, procurando cumprir todas as linhas orientadoras que caracterizam e se assumem como objetivos da política formativa policial e contribuindo para fazer apresentar o regime da formação em e-learning ou blended learning como credíveis e eficazes, dentro da PSP. Pretendemos ainda que este trabalho contribua para o equacionar de oportunidades de desenvolvimento em termos gerais, e de formação em particular, dos recursos humanos da instituição, independentemente do género, do seu nível cultural, das suas habilitações, da sua categoria hierárquica / funcional ou da região em que desempenhem funções. Numa última instância, e com a implementação e desenvolvimento crescente de novos sistemas de formação (a distância, em e-learning ou em blended learning), procura contribuir para a construção e desenvolvimento da sociedade do conhecimento.

Nas palavras de Almeida e Freire (2003): “Procurar-se-á que esta progressão na abordagem dos vários temas promova, desde logo, o sentido da necessária continuidade de decisões e de passos na investigação”(p.32).

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I. FORMAÇÃO A DISTÂNCIA, EDUCAÇÃO ONLINE, E-LEARNING E BLENDED LEARNING

Nenhum Sistema Educativo tem respondido adequadamente às necessidades de todos os estudantes. Isto é demonstrado pelos elevados níveis de formações incompletas, desistências, desempenhos pobres ou medíocres por parte de significativo número de estudantes e fracassos manifestos na realização profissional daqueles que passam à vida activa (Pereira, A., Bastos, G., Miranda, B. e Mota, J., 2003, p.9)

1. Formação a Distância

Moore, Dickson-Deane e Galyen (2011) referem que: “Distance education is the most renewed descriptor used when referencing distance learning. It often describes the effort of providing access to learning for those who are geographically distant” (p.129). E quanto à dificuldade de se obter uma definição consensual, mais adiante acrescentam: “During the last two decades, the relevant literature shows that various authors and researchers use inconsistent definitions of distance education and distance learning”.

Na literatura, são várias as definições que encontramos, relativamente ao conceito de educação a distância. Conforme o glossário de Littlejohn e Pegler (2007), o conceito de educação / aprendizagem a distância é definido como: “Teaching where the student is separated by time or location from the teacher and, usually, other students. Courses are delivered using a variety of synchronous or asynchronous technologies.” Por sua vez, numa definição mais completa e revelando maior preocupação ao nível da componente pedagógica mas também organizacional, Litto (1999), citado por Bottentuit e Coutinho (2007), definiu assim o conceito:

A educação a distância é um sistema de aprendizagem, no qual o aluno está distante do professor ou da fonte de informação em termos de espaço, tempo, ou ambos, durante todo ou a maior parte do tempo da realização do curso ou da avaliação do conhecimento, sempre utilizando meios de comunicação convencionais (como material impresso, televisão e rádio) ou tecnologias mais recentes, para superar essas barreiras, tendo atrás de si, uma ou mais Instituições de apoio responsáveis pelo seu planeamento, implementação, controlo e avaliação (p. 617).

É, pois, um modelo de ensino que se centra no aluno, o qual acede à fonte de conhecimento (docente, formador ou Instituição), com o recurso a meios (recursos impressos, eletrónicos e ou multimédia) que, em função do seu nível tecnológico ou

grau de sofisticação, lhe garantem uma maior ou menor independência quer ao nível do espaço quer do tempo e também de interação com os seus pares ou tutores. A conceção de diferentes tipos de ambientes de aprendizagem dependerá do objetivo da aprendizagem, do público-alvo, o tipo de acesso (físico, virtual e / ou ambos), e do tipo de conteúdo. É importante saber como o ambiente de aprendizagem é utilizado, e a influência que ferramentas e técnicas tecnológicas terão na conceção e implementação daqueles mesmos ambientes (Moore, 2011, *et al.*, p.129).

O conceito, apresentado no *American Journal of Distance Education* (1997), referido por Holden e Westfall (2006), apresenta a seguinte definição: “(...) distance education is institutionally based formal education where the learning group is separated and where interactive communication systems are used to connect instructors, learners, and resources” (p. 2). Ainda que a formulação possa ser diferente, encontram-se os mesmos elementos da definição antecedente. Por seu lado, em lugar de “distance education”, a *United States Distance Learning Association*, adotou a expressão “distance learning”, definindo-a como: “(...) the acquisition of knowlegde and skills through mediated information and instruction” (p. 2). Segundo Holden e Westfall (2006), e mencionando Alexander, *et al.* (1989), aquando da realização, em 1989, da *First Annual Conference on Distance Learning*, a aprendizagem a distância foi definida como “(...) structured learning that takes place without the physical presence of the instruction” (p.2).

Os conceitos de educação e de aprendizagem suscitam também discussões, quanto à sua clarificação e real significado. Mencionando King, Young, Drivere-Richmond, and Schrader (2001), Moore, *et al.* (2011), consideraram não ser aceitável o uso indiferenciado dos termos, “(...) because both terms do differ. Distance learning is referenced more as ability, whereas distance education is an activity within the ability [of learning at a distance]; (...)” (p.130).

Face às diferentes definições encontradas na literatura, importa conhecer de facto quais são os elementos considerados necessários e suficientes da aprendizagem a distância, porque é a sua presença (ocorrência) ou não, que nos permite identificar o sistema como tal. Por isso, e na perspetiva de Holden e Westfall (2006), para que uma atividade formativa possa ser considerada aprendizagem a distância, terá que reunir, pelo menos, os seguintes elementos:

- Physical distance between the student and the teacher (...); - an organization that provides the content (...); - A curriculum – learning must have an objective and therefore must have structure; - Measurement of learning – without which no learning can be observed to have taken place (p.3).

É-nos então permitido afirmar que, desde que o indivíduo reúna um conjunto elementar de conhecimentos, indispensável à aquisição de um nível mais elevado e complexo de conhecimentos pode, por si, aprender, sem implicar a existência de uma relação direta de formador / formando (ou professor / aluno) e na condição de que lhe sejam garantidos os elementos didático-pedagógicos associados ao saber a adquirir, nomeadamente textos de base, de reflexão e complementares, elementos bibliográficos, exercícios para prática assim como trabalhos / tarefas de aplicação, formas, estratégias e mecanismos para apresentação, clarificação e / ou ilustração dos conteúdos, elementos e instrumentos para avaliação parcial e final. Todavia, a utilização desta metodologia resulta também, quer de uma opção e no reconhecimento das suas vantagens quer de uma imposição, pela impossibilidade do ensino presencial constituir alternativa possível, seja por razões de ordem familiar, profissional, logística, física ou meramente circunstancial. Esta metodologia entende o aluno como o centro do processo educativo, gerindo a sua aprendizagem mas esta sempre apoiada pelos materiais de ensino-aprendizagem e de controlo e avaliação das aprendizagens.

A implementação, o desenvolvimento e o reconhecimento da educação a distância, entre outros fatores, dever-se-á também ao fato de surgir, em parte, como compensação, face à ausência ou impossibilidade da existência de outros sistemas ou alternativas. Morer (2003), escreveu: “La educación a distancia sempre há sido um mecanismo ‘compensatorio’ para el sistema educativo general” (p.15). Na verdade, e para o autor, consiste numa fórmula alternativa às aulas convencionais (ensino/formação presencial), permitindo o acesso à formação por parte de pessoas que, de outra forma e pelos mais diversos motivos, não o poderiam fazer. Numa outra perspetiva, mas que contribui para fundamentar o porquê do desenvolvimento da educação a distância, Pinto (2003) explicitou que esta modalidade de ensino e aprendizagem a distância pode constituir uma forma de ultrapassar dificuldades ou problemas “(...) causados pelo crescente número de candidatos a maiores níveis de qualificação, num contexto em que os recursos não evoluem na mesma proporção” (p.1). Estas e outras razões, têm constituído fatores de pressão junto das instituições, impelindo-as ao desenvolvimento de sistemas capazes de:

(...) aumentar a velocidade, a flexibilidade e o alcance da formação e da educação; reduzir os custos associados com a oferta de formação em sala de aula; disponibilizar o conhecimento dos professores a um mais vasto número de pessoas; disponibilizar aprendizagem e colaboração em equipa para melhoria de desempenho (Pinto, 2003, p.3).

Os fatores apresentados, em conjugação com o desenvolvimento do mercado da formação, nomeadamente o da contínua, promoveu o desenvolvimento e o aumento das opções da educação/aprendizagem a distância: “O acesso à informação pode ser conseguido quando e da forma que as pessoas precisam, em vez de apenas quando é calendarizado, como nos sistemas de ensino tradicionais” (Pinto, 2003, p.3).

A evolução tecnológica que tem caracterizado a atual sociedade e que tem imposto mudanças contínuas no mercado de trabalho contribuiu, de forma consequente, para a criação de novos paradigmas na área educativa / formativa. Por outro lado, e de forma a permitir eficácia e eficiência a este modelo de aprendizagem, é fundamental que a população-alvo seja constituída por indivíduos que se caracterizem pela maturidade e motivação que lhes permitam progredir selecionando disciplinas e/ou temáticas, definindo o seu próprio calendário letivo/formativo e de aprendizagem, sem os condicionalismos e características do ensino presencial. O êxito da formação à distância com recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação, não é um dado adquirido, apenas porque esse sistema é concebido e implementado; a otimização daqueles recursos e a eficácia deste sistema estão estreitamente dependentes da qualidade pedagógica e de um profundo conhecimento relativo às variáveis subjacentes à implementação do ensino a distância. Dito de outra forma, às potencialidades da tecnologia deverão aliar-se a qualidade da sua utilização, mas também a da conceção pedagógica dos produtos, numa conjugação adequada à instituição e ao(s) público(s) a que se destinam. Segundo Lagarto (2002a), “(...) a atitude positiva do utilizador face à formação é mais facilmente conseguida se ele souber que por detrás de um produto (de formação) está uma instituição prestigiada e reconhecida,(...)” Na ótica do autor, e neste meio específico de ensino e formação, empresas desconhecidas, ainda que competentes, terão dificuldade de integração ou de expansão. E mais adiante acrescentou: “(...) Uma boa campanha de divulgação, associada a qualidades intrínsecas do produto, pode ser o começo da credibilização, do ganhar confiança e reconhecimento de qualidade pela generalidade dos utilizadores”.

A plena aceitação do ensino a distância e das suas virtudes implica um processo longo, consciente e o envolvimento de profissionais da formação que lhe garantam credibilidade e eficácia. Afinal de contas, e segundo Carneiro (2003), o cenário continua

dominado pelo presencial, cujo ritual desencadeia uma acção tripla: - Orienta o aluno para as matérias que o professor mais valoriza, o que facilita a preparação para a avaliação de conhecimentos; - Promove a aprendizagem por observação e modelagem, onde a personalidade do professor pode ter um papel de significativa importância; - As relações interpessoais geradas pelo contacto com colegas e professores podem aumentar de forma significativa a motivação para o estudo, para além de, socialmente, os cursos presenciais serem mais valorizados e terem um peso cultural muito maior (p.30).

2. Ensino / Formação Online e e-Learning

Paulsen (2002), procurando definir o conceito de “Educação Online”, afirmou: “São variadas as expressões utilizadas como sinónimos de Educação Online. Eis algumas: educação virtual, educação baseada na Internet, educação baseada na Web e educação assistida por computador” (p.20).

Por seu lado, Moore (2011) *et al.*, consideraram que “Online learning can be the most difficult of all three (distance learning, e-learning and online learning) to define” (p.130). Mais adiante acrescentaram, mencionando Benson (2002), Carliner (2004) e Conrad (2002): “Online learning is described by most authors as access to learning experiences via the use of some technology” (p.130).

Mencionando Keegan (1988), Paulsen (2002) considerou que são características da educação online (ela própria baseada na definição de educação a distância):

- Separação de professores e alunos, (...); - Influência de uma organização educativa (...); - Utilização de uma rede computadorizada para apresentar ou distribuir alguns conteúdos educativos; Garantia de comunicação bidireccional através de uma rede computadorizada (...) p.20).

Também Morgado (2003), ao referir que a implementação do ensino online implica exigências e desafios inéditos aos tutores do ensino a distância, muitos dos quais não estarão preparados para responder satisfatoriamente, entendeu que “(...) o ensino online é aquele tipo de ensino cujos elementos centrais são a comunicação mediada por computador, o ensino a distância, a comunicação síncrona e assíncrona e as interacções colaborativas” (p.82).

Moore (2011) *et al.*, citando Benson (2002) e Conrad (2002) como os autores que identificam a aprendizagem online como uma versão mais recente do ensino a distância,

que permite promover mais e melhores oportunidades educativas a alunos com dificuldades de aceder com sucesso a outros modelos de formação / educação. Por outro lado, referiu ainda a discussão entre muitos autores acerca, não só da acessibilidade da aprendizagem online, como também a sua conectividade, flexibilidade e a sua capacidade de promover as mais diversas interações (Moore *et al.*, 2011) citando de novo Benson (2002), considerou que este autor, “(...) makes a clear statement that online learning is a newer version or, and improved version of distance learning” (p.130).

Morgado (2003), citando Harasim (1989, 1993, 2000) e Harasim *et al.* (1995) referiram que “(...) há uma mudança de paradigma porque o *ensino online* se constitui como um novo domínio na educação, fundando-se na combinação de um conjunto de atributos específicos que fazem dele, por isso, um domínio único” (p.81). E ainda, referindo-se de novo a Harasim, escreveu que esta defendia que o novo domínio educativo decorre da partilha e conjugação de características “(...) quer do ensino a distância (a independência do espaço e do tempo e uma comunicação maioritariamente centrada no texto) quer do ensino presencial (a comunicação baseada no grupo-classe)” (p.81) e que “(...) é justamente a combinação dos atributos de cada um desses sistemas com a natureza deste novo *medium* que faz do *ensino online* um novo domínio educacional”. Também Mason (2003) se referiu às características essenciais quer da educação a distância quer do e-learning:

The core content of the course is prepared, in the case of distance education, in print or, in the case of online learning, in a network of web pages which may use a range of multimedia exercises, simulations, illustrations and activities. • Communications both with the course tutor or instructor as well as with other students take place in tutorials or one-to-one exchanges, whether online or face-to-face. • Access to extra resources may be supplied by the course provider or made available through links to other web sites.(p.91).

Através deste regime de ensino (online), e da mesma forma do que aquele desenvolvido na modalidade de ensino a distância, o estudante tem a oportunidade de realizar um estudo autónomo e independente, beneficiando ainda da gestão flexível do tempo; destacando a individualização do aprendente e incrementando a sua dimensão relacional, em contrapartida é-lhe exigida a autodisciplina (Pereira *et. al.*, 2003, p.10). E mais adiante, os autores consideraram que as características do regime de ensino online garantem, de igual forma, “(...) condições para o desenvolvimento de competências de

espectro menos alargado, pois pode ser direccionado para especificidades do saber distintas e diversificadas”.

Trindade (2004), procurando precisar o termo, afirmou: “A designação de *e-learning*, contracção da expressão mais explícita de *electronic learning*, tende a aparecer como uma inovação pedagógica (...)” algo desligada de outras iniciativas metodológicas precedentes” de alguma forma independente e autónoma doutros modelos ou indicativas que o precederam (p.10). E acrescentou que, na verdade, fundamenta-se numa conceção “(...) já com muitas décadas de existência, a do ensino [ou aprendizagem] a distância, postulando um certo grau de separação física entre professor e aluno e um aumento da autonomia deste em relação ao primeiro”.

Para a American Society for Training & Development (ASTD) citada por Holden e Westfall (2006), o termo e-learning foi definido como:

(...) as covering a wide set of applications and processes, such as Web-based learning, computer-based learning, virtual classrooms, and digital collaboration. It includes the delivery of content via Internet, intranet / extranet (LAN/WAN), audio and videotape, satellite broadcast, interactive TV, CD-ROM, (...) (p.3).

Por seu lado, e chamando a atenção para a polissemia do termo, Paulsen (2002) considerou que, para além do termo e-learning não ser muito preciso, *aprendizagem* é apenas mais um dos elementos integrantes (p.21). O autor considerou ainda que o termo e-learning é utilizado com excessiva frequência como sinónimo de educação online. E acrescentou mais adiante que o leque de serviços abrangido pela educação online deverá ser muito mais vasto que no caso do e-learning: “Poderá afirmar-se também que as empresas de e-learning se centram muitas vezes nos conteúdos dos cursos, ao passo que as instituições de educação online abrangem todo o conjunto de serviços educativos” (p.21).

Face à multiplicidade das definições encontradas na literatura, o termo e-learning é claramente, e nas palavras de Gomes (2005a), “(...) um dos mais discutidos no domínio da utilização das tecnologias na educação / formação” (p. 229). E acrescentou: “É cada vez mais necessária uma reflexão em torno do conceito de e-learning que facilite a comunicação e estabeleça limites em relação à utilização do termo”. Citando Garrison (1989), Gomes (2005a) fundamentou a razão da necessidade de uma definição clara de um conceito: “uma das primeiras tarefas num novo campo de estudo é, claramente, definir o fenómeno [de estudo] com alguma precisão” (p.229).

Nas palavras de Mason (2003), o conceito e-learning tem sido utilizado de forma indiscriminada: “(...) to almost any learning activity which has even the most marginal connection with the Internet. In fact, e-learning is an evolutionary movement which builds on various forms of distance education” (p. 91).

Entre outras definições possíveis, e de algum modo abundantes na literatura como afirmam Bottentuit e Coutinho (2007), o e-learning, poderá ser entendido como o ensino a distância mediado por computador, isto é, “(...) aquele que pode socorrer apenas virtualmente através de sistemas informáticos sem o auxílio de meios físicos como a correspondência, vídeos, CD-ROM entre outros” (p. 617). Por seu lado, Gomes (2005a) procurou nas definições que melhor se adequem à sua perspetiva, uma aproximação do elemento tecnológico, à informação e à comunicação mas também aceitando e partilhando a perspetiva pedagógica, que contemple um modelo de interação entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem (p.234). Neste sentido, considerou que a definição que Masie (1999) propõe, concilia quer os aspetos tecnológicos quer os educacionais: “E-learning is the use of network technology to design, deliver, select, administer, and extend LEARNING” (p.235). No mesmo sentido, Gomes (2005a) entendeu que também a definição proposta por Joce (2002) conjuga os diferentes elementos já mencionados, construindo um ambiente de aprendizagem a distância, que se baseia na comunicação e na colaboração: “a utilização das novas tecnologias multimédia e da Internet, para melhorar a qualidade da aprendizagem, facilitando o acesso a recursos e a serviços, bem como a intercâmbios e colaboração a distância” (p.235).

Considerando que uma terminologia nova, assim como conceitos novos justificam-se, apenas se se reportarem a uma realidade inédita, Gomes (2005a) considerou que “o conceito de e-learning que defendemos engloba elementos de inovação e distinção em relação a outras modalidades de utilização das tecnologias na educação e apresenta um potencial acrescido em relação a essas mesmas modalidades” (p.232). Assim, e no que se refere à problemática da utilização da tecnologia, acrescentou:

(...) o e-learning está intimamente associado à Internet e ao serviço WWW, pelo potencial daí decorrente em termos de facilidade de acesso à informação independentemente do momento temporal e do espaço físico, pela facilidade de rápida publicação, distribuição e actualização de conteúdos, pela diversidade de ferramentas e serviços de comunicação e

colaboração entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e pela possibilidade de desenvolvimento de “hipermédia colaborativa” de suporte à aprendizagem (p.232).

Mas Gomes (2005b) vai mais longe no que entende e defende ser o e-learning, tendo afirmado:

É na sua vertente de “modalidade de ensino/formação (interactiva e/ou colaborativa) a distância” que o e-Learning pode maximizar o seu potencial ao servir de suporte ao desenho de cenários de educação/formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na Exploração de uma imensa quantidade e diversidade de recursos disponíveis na Internet, na partilha de Experiências entre todos os participantes, no Envolvimento decorrente da participação numa comunidade de aprendizagem no espaço virtual, numa perspectiva Empreendedorista do papel do aluno, tudo isto facilitado por uma relação (metaforicamente) Empática com a utilização da Web enquanto tecnologia de suporte (...) (p.67).

Ou seja, e nesta perspectiva, não poderá ser considerado e-learning um qualquer sistema de ensino, apenas porque utiliza as tecnologias como apoio à aprendizagem.

Ainda que a definição do conceito possa não ser consensual, dada a multiplicidade de propostas, é claro todavia a importância do e-learning como oportunidade de aprendizagem para o indivíduo (logo, de desenvolvimento pessoal), conforme as palavras de Moore (2011) *et al.*, “(...) what is clear is that all forms of e-Learning, whether they be as applications, programs, objects, websites, etc., can eventually provide a learning opportunity for individuals” (p.130). E é também atendendo à sua importância para o desenvolvimento e plena integração do indivíduo na sociedade que, a nível comunitário conta-se, entre outras, com a “(...) [iniciativa] **eLearning**, (...) [que] visa elevar os níveis de literacia digital e dotar as escolas, os professores e os alunos do material, das competências profissionais e do apoio técnico necessários”. Por outro lado, e de forma complementar, a eficaz utilização das novas tecnologias contribuirá de forma significativa para o sucesso da execução da estratégia da aprendizagem ao longo da vida, contributo essencial para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão e para a sua plena e bem sucedida integração social e profissional (Comissão Europeia, 2000b, p.24). No mesmo sentido, e num outro documento da Comissão Europeia pode-se ler:

*Mettre le **potentiel d’innovation** des nouvelles technologies au service des exigences et de la qualité de la formation tout au long de la vie, de l’évolution des pratiques pédagogiques, représente un enjeu majeur. Un nouvel environnement d’apprentissage peut être créé, favorisant l’autonomie,*

la flexibilité, (...), et facilitant l'accès de tous les citoyens aux ressources de la société de la connaissance (Comissão Europeia, 2000a, p.4).

Sem dúvida que um dos argumentos que fundamenta o desenvolvimento das práticas de formação online, é o que se relaciona com a grande flexibilidade ao nível dos tempos e momentos de formação, mas também ao nível da gestão do espaço. Este fator, por si só, permite que profissionais no ativo possam frequentar ações de formação que lhes garantam a atualização contínua dos conhecimentos nas suas áreas específicas de intervenção profissional (Gomes, 2008, p.4). Este princípio vem ao encontro do atual paradigma da *formação ao longo da vida*, em detrimento do antecedente, *formação para toda a vida*, dado que, a formação com o recurso à modalidade e-learning, permitindo ou facilitando quaisquer práticas de aprendizagem ao longo da vida, “(...) contribui para evitar futuras exclusões dos profissionais que eventualmente possam decorrer de uma progressiva desadequação do seu perfil em termos de formação, às necessidades sempre mutantes da sociedade actual” (Gomes, 2008, p.4). Existem outras razões para adesão ao e-learning. Por um lado, a relação custo-benefício que não deve ser desprezada, especialmente se comparada com a formação presencial; por outro, torna possível diversificar ofertas formativas a públicos mais alargados e geograficamente dispersos ou profissionalmente condicionados pelo local de exercício de funções. Tal como já se referiu anteriormente, há uma flexibilidade inédita relativamente à gestão dos tempos ou momentos de formação, quer por parte dos formandos quer por parte dos formadores. Estes fatores são tão mais importantes quanto é conhecida a atual necessidade de garantir e disponibilizar condições para a frequência de formação a um número elevado e diversificado de públicos-alvo, dos mais diversos domínios profissionais (Gomes, 2008, p.1). De fato, as profundas alterações ao nível económico, social, político e cultural, se por um lado conduzem à necessidade de se criar condições para que todos possam ter acesso à formação ao longo da vida, por outro, e porque também a estrutura etária da população tem vindo a sofrer alterações, com implicações ao nível do mercado de trabalho, aquelas têm contribuído também para alterações nos perfis e respetivas características, alterando as necessidades de formação assim como os destinatários dos diferentes sistemas de formação (Dias & Gomes, 2004, p.13).

Para além da já referida flexibilidade de gestão de tempos (ou momentos) e espaços de formação, o e-learning permite a utilização de modelos pedagógicos diversos que, por sua vez promovem situações e ambientes de aprendizagem cooperativa e

colaborativa; a sua implementação e desenvolvimento gera comportamentos e hábitos de pesquisa e de reflexão, desenvolve competências e cria efetivamente condições para uma contínua aprendizagem, tornando possível e efetivo o paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Conforme o texto de Gomes (2008): “(...) é um cenário de formação que deve ser explorado de forma mais extensiva, devendo no seu planeamento ser levados em conta os factores que poderão condicionar o seu sucesso, ao gerarem situações de exclusão digital” (p.8).

As metodologias de ensino e formação a distância beneficiaram também, por um lado de uma rápida e contínua obsolescência dos saberes a que um sistema de formação que se fundamente no ensino presencial terá sempre dificuldade em dar resposta e a manter permanentemente atualizados; por outro, ao número de profissionais que, num curto espaço de tempo, necessitarão de atualizar competências, face às mudanças ocorridas ou a ocorrer. Assim, e apesar de resistências e desconfianças, as organizações e os seus efetivos sentem-se compelidos a adaptarem-se a realidades e situações que lhes garantam o cumprimento dos objetivos, sejam pessoais, profissionais ou institucionais.

É fácil perceber o papel que a formação a distância e o e-learning poderão assumir para a contínua atualização profissional e pessoal desses mesmos recursos e para o incentivo à autoaprendizagem. Nas palavras de Keegan (2002), “Actualmente, o e-learning é amplamente utilizado na formação empresarial e as empresas internacionais e as multinacionais afirmam ter conseguido uma relação custo-benefício ao transferir grande parte da sua formação para a Web” (p.10).

Mas o sucesso das práticas de e-learning, exige que alguns pressupostos sejam cumpridos. Trindade (2004) considerou existirem condições obrigatórias para a eficácia da aprendizagem, neste modelo de ensino, nomeadamente garantir, não apenas a indubitável qualidade (a todos os níveis) dos produtos e materiais pedagógicos, a sua prévia disponibilização aos aprendentes, como ainda “(...) a previsão de mecanismos capazes de assegurar, permanentemente, um mínimo de interactividade entre docentes e aprendentes, sempre que quaisquer dificuldades destes possam manifestar-se” (p.10). Referiu ainda a importância da facilidade de utilização das plataformas de comunicação assim como a respetiva versatilidade. Para além disso, e da qualidade (pedagógica e didática) dos recursos a disponibilizar previamente aos alunos,

(...) [implicando não só o rigor e suficiência dos conteúdos mas também a sua fundação em estratégias pedagógicas que facilitem a auto-aprendizagem]; e a existência de mecanismos de suporte individual dos estudantes, para resolução de todos os problemas que possam dificultar ou comprometer o seu percurso de formação (pp.10-11).

Ainda que a aceitação às práticas do e-learning seja crescente (Keegan, 2002, p.10 e Gomes, 2008, p. 2), nem por isso deixam de se fazer sentir alguns resistências, da mais diversa ordem. A figura abaixo ilustra a esquematização de alguns tipos de resistências (Gomes, 2008, p.2):



Figura 1 - Natureza das diferentes resistências às práticas de formação online

(Fonte: Gomes, 2008, p.2)

Decerto que, ao longo do processo de implementação de práticas de formação online, algumas das resistências referidas poderão vir a ser anuladas / ultrapassadas. Mas o prévio conhecimento da existência das mesmas poderá constituir um bom contributo para um planeamento que tenha em atenção todos os fatores que o poderão pôr em causa, a fim de se desenvolverem estratégias para os debelar/ultrapassar (Gomes, 2008, p. 3).

Gomes (2005a) afirmou ainda (referindo-se especialmente ao ensino superior): “A implementação de uma prática de e-learning alargada, sistemática e institucionalmente reconhecida (...) é geralmente um processo de alguma complexidade e morosidade, ao qual estão associados múltiplos desafios” (p.69), os quais poderão ser sistematizados em quatro dimensões (Gomes, 2008): “(i) desafios ao nível das infra-estruturas e apoio técnico; (ii) desafios ao nível da gestão administrativa; (iii) desafios ao nível das competências e reconhecimento profissional e (iv) desafios ao nível da disponibilização de conteúdos e recursos pedagógicos” (p.9).

Porque a análise de cada uma destas dimensões ultrapassa o âmbito deste trabalho não avançaremos na discussão das mesmas. Importa todavia destacar que o sucesso da implementação de um projeto em e-learning, de forma sistemática e integrada com as políticas de recursos humanos das organizações, visando cumprir os objetivos institucionais, exige o envolvimento de todos os colaboradores internos: “O seu processo de implementação (práticas de formação em modalidade e-learning) ao nível de qualquer entidade ou instituição de formação confronta-se sempre com reacções de entusiasmo por parte de uns e de resistência por parte de outros” (p.16).

E porque, com frequência, a implementação das práticas de e-learning nas organizações, sobretudo nas de ensino e formação, nem sempre é assumido pela instituição, ou mesmo objeto de formalização a partir do início do processo, o qual decorre quase a título experimental e em função de voluntarismos e eventuais intermitências, a mesma autora acrescentou que: “frequentemente, podemos verificar que as primeiras práticas de e-learning surgem como manifestação de motivações e voluntarismos pessoais de alguns poucos, professores / formadores, (...)” (p.3). Todavia, e especialmente se as primeiras experiências forem bem-sucedidas, à primeira fase, seguir-se-á uma segunda ao longo da qual se desenvolverão esforços para que as práticas de e-learning se tornem processos coerentes e sistemáticos, e também não dependentes de voluntarismos individuais e esporádicos (p. 3). Esta fase caracterizar-se-á pela constituição de grupos de trabalho ou pela nomeação de responsáveis com âmbito de intervenção na definição das políticas formativas da instituição (nomeadamente na do e-learning). Assim, como referiu Gomes, 2008, “(...) o *e-learning* passa a ser, com frequência, considerado uma “opção estratégica nas políticas da instituição” (p.3).

3. Blended Learning

Apenas o conhecimento dos diferentes modelos de ensino, nos permitirá não apenas uma consciente reflexão assim como a indispensável compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, mas também a possibilidade e capacidade para diversificar as práticas conducentes a uma melhor adequação aos públicos, contextos e objetivos pedagógicos (Moreira, 2012, p.44). O mesmo autor acrescentou: “(...) estes modelos não devem ser seguidos cegamente (...). Os modelos podem, antes, ser conjugados e integrados nos sistemas de *blended learning*”.

“Blended learning retains the face-to-face element, making it – in the words of many faculty – ‘the best of both worlds’” (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004, p. 3). De acordo com os autores, o regime de blended learning existe há décadas: “(...) would led one to believe that a new educational phenomenon [blended learning] has been discovered” (p.2). E acrescentaram: “In actually, the blending of face-to-face instruction with various types of non-classroom technology-mediated delivery has been practiced within the academy for more than four decades”.

Azevedo (2003), citando Mason (2003) quanto a um novo sistema emergente, afirmou: “o ‘modelo híbrido’, resultante da combinação de actividade online em cursos até então exclusivamente presenciais. Para a autora isto representa um novo modelo que se expandiu a partir dos últimos anos e que merece ser melhor compreendido e explorado” (p.109). E mais adiante acrescentou que este sistema emergente tem potencial, não apenas para ultrapassar dificuldades ou resistências mas também como contributo para o desenvolvimento de uma cultura de utilização de ambientes de aprendizagem online (p. 109).

Decerto que em muitos contextos e situações, a implementação do regime online terá ocorrido com algumas dificuldades. Dado que nem sempre os docentes ou formadores se sentiriam confortáveis com o recurso a um ambiente de aprendizagem totalmente online, terão considerado a modalidade blended learning como um primeiro passo: “(...) allowing them to begin with a course that is mostly face-to-face, then expand the online component as their expertise in this environment increases” (Dziuban et al., 2004, p.3). Também numa perspetiva evolutiva e de complementaridade da implementação dos diferentes sistemas de ensino / formação, Azevedo (2003), e mencionando Harasim aquando da realização de um Congresso em 2000, referiu que: “toda a educação presencial terá uma importante componente online; toda a educação a distância se tornará educação online, baseada em aprendizagem colaborativa e com algum componente de massa ou individualizado” (p.108). E essa mesma flexibilidade, é exatamente uma das mais fortes características do blended learning que de acordo com Collis (2005): “involves increasing flexibility: options for what, how, when, and with whom they participate in the course”.

Tal como relativamente a outros conceitos, cuja multiplicidade de definições aponta para a dificuldade de se obter uma definição consensual, também no caso do blended learning ocorre essa dificuldade. Segundo as palavras de Coutinho (2012), e

considerando não ser fácil a consensualidade relativamente à definição do conceito “(...) trata-se de uma modalidade de ensino e formação, fortemente ancorada no potencial das tecnologias de informação e comunicação, que possibilita a criação de ambientes de aprendizagem interactivas e/ou colaborativas” (p.6). Também Burgess (2007), citando MacDonald (2006) afirmou que “(...) blended learning is associated with the introduction of online media into a course or program, whilst recognizing the benefits of retaining face-to-face contact with students” (p.131). E mais adiante, continuou: “(...) blended learning combines e-learning (using a mix of *IT based learning resources*) with a variety of other delivery methods to provide form a superior learning experience” (p.131). Também acentuando o princípio da complementaridade entre as aividades que se desenvolverão presencialmente e aquelas que ocorrerão a distância, com o recurso a tecnologias disponíveis na web, Gomes (2005a), acrescentou que: “neste outro cenário existe uma articulação prevista e concebida previamente entre as actividades em regime presencial e as actividades online” (p.69).

Por seu lado, Monteiro e Moreira (2012) apresentaram uma proposta de definição que vai para além da referência à complementaridade das componentes presencial e a distância e do recurso aos serviços e tecnologias disponíveis na web: “(...) o *blended learning* é uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais)” (pp.33-34). E mais adiante acrescentaram que o conceito pode também ser entendido como um complexo processo comunicacional,

(...) que promove uma série de interacções que podem ser bem sucedidas, desde que sejam incorporados todos estes recursos tecnológicos [inclusão das mais variadas ferramentas tecnológicas presentes no quotidiano dos estudantes – blogues, vídeos, telemóveis,...], sem descuar a componente social e de ensino (p.34).

Das diferentes definições apresentadas, decorre que o blended learning é, em simultâneo, simples e complexo: simples, porque consiste na integração das experiências de aprendizagem em sala com as experiências de aprendizagem online. Em simultâneo, permite também a integração das mais valias que decorrem da comunicação e das atividades de aprendizagem síncrona (tal como ocorrem nas aprendizagens em sala) com aquelas que decorrem de forma assíncrona, que se baseiam no texto escrito, através da internet (Garrison & Kanuka, 2004, p. 96). Assim, estes autores concluem que: “at the same time, there is considerable complexity in its implementation with the

challenge of virtually limitless design possibilities and applicability to so many contexts.”

Entre as questões que poderão ocorrer quando se reflete acerca do e-learning e do blended learning, é exatamente qual a linha que permite definir as fronteiras entre o e-learning e o blended learning. Nem sempre é clara a distinção do blended learning, de outras formas de learning, que incorporam também a tecnologia web. Garrison e Kanuka (2004) falam-nos de um “*continuum of e-learning*”, ilustrado pela Figura seguinte:

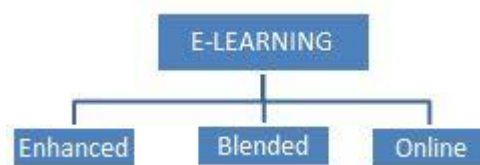


Figura 2 - Um continuum da modalidade e-learning

(Fonte: Garrison e Kanuka, 2004, p.97)

Os autores afirmaram: “The real test of blended learning is the effective integration of the two main components (face-to-face and Internet technology) such that we are not just adding on to the existing dominant approach or method” (p.97). Ou seja, não são o número de horas de cada uma das componentes (Moreira, 2012, p. 35), mas sim a sua integração efetiva, de forma que o blended learning represente de fato:

(...) the reconceptualization and reorganization of the teaching and learning dynamic, starting with various specific contextual needs and contingencies (e.g., discipline, developmental level, and resources). In this respect, no two blended learning designs are identical. This introduces the great complexity of blended learning (Garrison & Kanuka, 2004, p.97).

Tal como com qualquer outro modelo de ensino / formação, o sucesso da implementação do blended learning, para além de depender das indispensáveis condições tecnológicas e sociais, depende sobretudo de condições pedagógicas (Monteiro & Moreira, 2012, p.54). E os mesmos autores acrescentaram:

(...) só com uma pedagogia em constante mudança poderemos caminhar no sentido real de uma aprendizagem ativa centrada no estudante. E o blended learning, facilitando a integração e possibilitando a aproximação entre

diferentes territórios, pode ajudar a navegar com maior fiabilidade nesse mar (p.55).

Alguns estudos realizados em contexto internacional têm mostrado que a utilização do blended learning em cursos específicos, registaram respostas positivas por parte dos estudantes (Burgess, 2007, p.132). Com efeito Burgess referiu que: “a blended learning approach with access to online resources was seen as being flexible enough to cope with students’ absences and have a sufficiently rich content to remove students’ anxieties about the scope and level of the work” (p.132). Também Lencastre (2012) afirmou que: “(...) mesmo a nível da concepção, a variedade é um dos atributos das soluções de *blended learning*, passíveis de serem adaptadas a cada público-alvo” (p.27). De qualquer modo, “Cada forma de aprendizagem, presencial, ‘a distância’, síncrona ou assíncrona, ou outra(s), tem o seu papel e cumpre objectivos distintos” (p.29)

Como ferramenta de aprendizagem, o blended learning apresenta um potencial invejável, quer porque permite o desenho e construção de uma grande diversificação de cenários de educação e de formação, eles próprios potenciadores de uma multiplicidade de situações de aprendizagem, possível face aos múltiplos recursos existentes e disponíveis na internet. De facto, a web permite, muito para além dos modelos presenciais, múltiplas possibilidades e alternativas de promoção de ambientes de ensino-aprendizagem distintos, efetivamente adequados e direcionados a objetivos pedagógicos diferenciados: “Conseguir a mistura adequada entre os meios e a tecnologia que inclua o uso da sala de aula integrado num programa multimédia bem desenhado é a aproximação com maiores probabilidades de sucesso” (Lencastre, 2012, p. 29).

Tais recursos, para além de disponíveis, permitem a pesquisa e o acesso à informação, a partilha, a comunicação de forma colaborativa. Por outro lado, e de forma complementar ao potencial tecnológico, permite também o acesso à riqueza e à diversidade das interações decorrente dos ambientes de ensino-aprendizagem presenciais, tanto mais ricas, dinâmicas e diversificadas quanto no-lo permitirão os diferentes intervenientes, professor e alunos, que poderão gerir essa dinâmica em função dos respetivos interesses e necessidades em conjugação com o próprio programa previsto (Coutinho, 2012, pp.6-7).

Citando Graham (2006), Lencastre (2012) descreveu-nos as seis razões que justificam a utilização crescente do sistema de blended learning: “- 1. Riqueza pedagógica, - 2. Acesso ao conhecimento, - 3. Interação, - 4. Personalização, - 5. Custos, - 6. Facilidade de revisão” (p.22). Na conjugação de todos estes fatores, o blended learning oferece-nos a possibilidade de mudamos as nossas atitudes, não apenas relativamente ao onde e quando aprender mas também no que se refere a que recursos e instrumentos apoiarão essas aprendizagens e quais os percursos em que eles serão utilizados (Littlejohn & Pegler, 2007, p.2). Alargando o leque de recursos multimédia passível de ser utilizado nos processos de ensino-aprendizagem, e conjugando com a flexibilidade de tempo, espaço e média, alargam-se também novas possibilidades quanto aos tipos de atividades que os alunos podem realizar e as formas em que possam colaborar e construir conhecimento. Este modelo introduz a possibilidade de interação em tempo real (de forma síncrona) em conjunto com as oportunidades para colaborar ao longo de um dado período de tempo (de forma assíncrona). Isto por sua vez permite a exploração de diferentes formas de diálogo e de novos tipos de aprendizagem (Littlejohn & Pegler, 2007, p.3).

CAPÍTULO II. A POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

“(...) the training of police personnel plays an important role for the construction of a European culture in the fields of justice and policing. (...)” (Felgueiras, 2011, p.214).

1. Polícia de Segurança Pública: Enquadramento

As funções policiais têm-se alterado nas últimas décadas, de modo quantitativo mas também, e talvez sobretudo, de modo qualitativo. Isto porque as exigências sociais, políticas, técnicas e mesmo culturais, colocam novos desafios às organizações policiais contemporâneas e aos seus profissionais. A este respeito Leitão (2005) referiu que “tais metamorfoses sociais e económicas levaram a transformações profundas das funções da Administração, e da natureza dos papéis desempenhados pelo Estado” (p.105).

A estas transformações a PSP não pode ficar imune e menos ainda indiferente, e segundo Oliveira (2005): “A Polícia (...), como qualquer outra organização pública tem vindo, ao longo dos anos, a ser objecto de reformas, também elas influenciadas por um conjunto de factores de natureza política, social e organizacional, (...)” (p.145).

Sem dúvida que a maior responsabilidade de alguns dos problemas atuais da instituição não se devem atribuir aos dirigentes, mas sim a fatores que ultrapassam o âmbito da responsabilidade destes. Oliveira (2005), escreveu que: “(...) durante uma grande parte da sua história, a PSP não foi capaz de construir um modelo profissional com capacidade de resistência a períodos de forte instrumentalização política” (p.182). E mais adiante, e após referir-se à mudança de referencial político, consequência da Revolução de abril de 1974, acrescentou:

(...), por falta de interesse político e, nomeadamente de uma sólida e rica cultura profissional, a PSP deixou-se atrasar no seu processo de desenvolvimento e teve dúvidas na escolha do melhor modelo com vista à reconstrução de uma Polícia moderna. Ainda hoje, essas dúvidas não estão verdadeiramente sanadas (p.181).

As referidas dúvidas, a instrumentalização política ou outras variáveis mas, indubitavelmente também, a ausência de uma visão clara, congregadora de esforços,

vontades e sinergias, têm condicionado o desenvolvimento e modernização da instituição. Leitão (2005) afirmou perentoriamente não ter chegado a existir nunca uma estratégia autêntica, quer pensada e construída a nível interno ou sequer imposta pelo poder político. E afirmou ainda a inexistência, na PSP, de uma linha estratégica orientadora que tivesse possibilitado “(...) construir um projecto consistente, assumindo-se como uma força impulsionadora e motivadora, capaz de estabilizar e refrear os extremos reformistas, a maior parte das vezes pouco sustentados e nunca avaliados” (pp.137-138). Decerto que não se pretende intervenções políticas superficiais e, a maior parte das vezes, cumprindo um calendário eleitoralista. E de certa forma, e segundo Leitão (2005), durante alguns anos, foi essa a realidade institucional, só possível também pela “(...) não existência de uma linha estratégica de longo prazo interna, (...)” (p.138), que assumisse a construção de um “(...) projeto de longo prazo, coerente, motivante, estável e racional”. Mais adiante, o mesmo autor acrescentou, referindo-se às consequências das já referidas intervenções políticas que levam a que a “(...) PSP se encontre em caminhos de incerteza, no que respeita ao seu papel social, às estratégias operacionais, ao modelo de gestão, à política de recursos humanos, entre outros”. (p.138). Essa ausência de estratégia, aliada (ou quem sabe, decorrente) das já mencionadas intervenções políticas avulsas e não integradas e menos ainda sistémicas, não impediu a existência ou a implementação de projetos, que mereceram de Leitão (2005) a seguinte leitura: “(...) a intervenção num dos vértices não foi acompanhada pelas necessárias adequações nos restantes, causando ineficiências, instabilidade, desmotivação e nalguns casos o fim prematuro de boas ideias, causado por maus processos de implementação” (p.106).

Apesar dos condicionalismos referidos, e à dificuldade de se traçar uma linha orientadora de gestão, garante de continuidade e estabilidade, e que permitisse delinear, implementar e prosseguir uma estratégia adequada e, por seu turno, modernizar a polícia em todas as suas valências, existe todo um potencial a não menosprezar. Oliveira (2005), afirmou que: “nunca como agora a PSP teve um conjunto tão rico e diversificado de recursos humanos e de novos sistemas e tecnologias de informação. Por isso, estão reunidas as principais condições para uma gestão da mudança (...)” (p.182). Para além dos recursos humanos (quadros superiores novos com elevado índice de habilitações literárias e currículo diversificado e efetivos novos com razoável taxa de habilitações) (p.176), e no que se refere à introdução de novas ferramentas de gestão e

aos novos sistemas e tecnologias de informação, a primeira década do presente século assistiu a um investimento acentuado. Apenas tomando como exemplo o Sistema Estratégico de Segurança (SEI), que abrange a informatização de toda a componente operacional e uma parte da componente administrativa, no continente e ilhas e, em apenas dois anos (2004 e 2005), o valor do investimento situou-se em quase oito milhões de euros (Oliveira, 2005, p.167). Ainda segundo este autor, para além do SEI, considerado como autêntico fator crítico de desenvolvimento institucional, há a destacar outra ferramenta – o Sistema Integrado de Gestão da Informação Policial [SIGIP] ou ainda a criação da página da PSP na Internet (p.167), que permitiram à instituição reunir condições para o cumprimento eficiente da sua missão, adaptar-se às crescentes exigências da sociedade atual, a qual a PSP procura servir, mas também dar visibilidade ao trabalho que tem vindo a realizar.

Em meados da década de 90, a nível político, a formação policial (não apenas a da PSP mas também a das restantes forças de segurança, foi questionada (Oliveira, 2005, p.161). De forma a detetar disfunções e visando a futura reestruturação do ensino e da formação policial, foi criado um grupo de avaliação. Mais tarde, em 1998, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 78/98 de 7 de julho, deu origem a um Conselho Consultivo para a Formação das Forças e Serviços de Segurança [CCFFSS], cujo objetivo visava não apenas harmonizar e melhorar os planos e processo de formação das forças de segurança, como ainda planear e avaliar os planos de formação das diferentes forças. De acordo com Oliveira (2005), “este organismo acabou por centrar a sua actividade na formação contínua dos agentes (formação a distância) e oficiais das forças de segurança, em paralelo com os departamentos de formação das forças de segurança, dado o vazio que aí se registava” (p.161).

De qualquer forma, e independentemente das orientações ou iniciativas ministeriais, havia a nível interno a perceção clara do papel da formação. Entre as medidas de reforma para a PSP, na área dos Recursos Humanos e Formação, aquela foi considerada um objetivo nuclear, visando a otimização e enriquecimento dos recursos humanos assim como melhorar e institucionalizar a formação contínua na instituição (pp.177-178).

Na PSP a formação tem procurado acompanhar os desenvolvimentos do mandato policial com as novas competências de investigação criminal e uma preocupação mais

acentuada nas técnicas proativas de prevenção, não esquecendo os avanços da sociedade de informação que nos colocam numa nova dimensão de exposição pública.

Fazem parte da política formativa policial as seguintes linhas orientadoras (Directiva de Base da Formação/NEP RH/DEPFORM/01/01 de 30abr2008 [doravante NEP RH/DEPFORM/01/01]):

- ⇒ contribuir para a elevação da qualidade da formação;
- ⇒ contribuir para a estruturação do sistema de formação policial;
- ⇒ contribuir para o profissionalismo e para a solidez da arquitetura das intervenções formativas, mediante a identificação e o reconhecimento de competências diferenciadas;
- ⇒ contribuir para uma maior utilidade e eficácia da formação profissional, reconhecendo no formador um papel crucial para o reforço de uma relação direta e permanente entre o diagnóstico de necessidades, a fixação de objetivos, a qualidade dos processos, a adequação aos públicos-alvo e a avaliação dos resultados;
- ⇒ contribuir para a credibilidade da formação desenvolvida na e pela instituição, como etapa nos processos, quer da certificação dos principais cursos e ações de formação policiais quer da acreditação como entidade formadora.

Se no caso da formação a distância com recurso a videogramas, o modelo rapidamente deu mostras de necessitar de um processo de adaptação aos diferentes públicos, já no caso da formação presencial a instituição tem procurado uma dinamização que tem tanto de inevitável como de insuficiente, quer ao nível das estruturas, quadros docentes e criação e reestruturação de programas adequados e adaptados às exigências das diferentes funções policiais.

Quanto à formação com o recurso a modalidades de e-learning e blended learning, parece que os passos já dados têm sido seguros, pelo que se abrem perspectivas de se poder ir mais longe; mas poderá fazer-se mais, atendendo ao potencial, não apenas do sistema de gestão da aprendizagem, mas também dos recursos humanos existentes na instituição:

(...) o e-learning não é uma solução mágica, fácil e barata, que resolve todos os problemas de educação e formação profissional. Porém, tem-se

revelado uma excelente solução em muitos casos, nos quais se insere a educação policial.

Entre outros, relativamente ao aluno o e-learning exige: tempo; motivação; dedicação e autodisciplina. Pela minha experiência de contacto com as forças policiais, em particular, com os cadetes e oficiais do ISCPSP, em geral, os agentes da PSP enquadram-se nestas características (Moita 2001, p.45).

2. Polícia de Segurança Pública: conceito, natureza e missão.

“La Police est instituée pour maintenir l’ordre et la tranquillité publique, la liberté, la propriété, la sûreté individuelle.” (artº. 16.º do Código dos Delitos e Penas, publicado ao 3 de Brunário do ano IV, citado por Clemente, 2000, p. 141).

O termo *policia* surge-nos, na linguagem comum ou científica, numa diversidade de sentidos e de significações. Do ponto de vista etimológico, o conceito “policia” (tal como a política) tem as suas origens no termo grego “politeia” (o qual encontra correspondência no termo latino “politia”), que se encontra associado à polis – a forma de governo ou regime da cidade-estado, conforme as palavras de Aristóteles (1980):

“La cité est une société établie, par maisons et familles, pour vivre bien, c’est-à-dire pour mener une vie parfaite et qui se suffise. (...).

La fin de la société civile est donc de vivre bien; toutes ses institutions n’en sont que les moyens de la Cité même, qu’une grande communauté de familles e de bourgades, où la vie trouve tous ces moyens de perfection et suffisance”(p.55).

O conceito “policia”, na sua utilização comum, pode designar, quer os agentes de autoridade, os serviços de polícia, quer ainda a atividade que uns e outros desenvolvem “(...) com o fim de garantir a tranquilidade e a segurança públicas, condições necessárias ao pleno exercício dos direitos, liberdades e garantias” (Raposo, 2006, p. 23).

Clemente (2005) por sua vez referiu que: “o conceito de polícia contém em si mesmo vários sentidos. Para além do polícia em sentido orgânico ou material e da polícia em sentido funcional, existe ainda a polícia em sentido formal” (p.30). Ainda segundo o mesmo autor, polícia no sentido funcional, poderá ser a própria forma de atuação da administração pública; por sua vez, num sentido formal ou lei de polícia, poderá ser o conjunto de normas da ordem pública; finalmente, polícia num sentido

orgânico, será uma instituição pública responsável pela manutenção da ordem pública e pelo cumprimento da lei (p.30).

A polícia é tanto um modo de agir da administração pública – polícia em sentido funcional -, como um conjunto de normas reguladoras da ordem pública – polícia em sentido formal ou lei de polícia -, como ainda uma instituição pública encarregada de manter a ordem pública (e não a privada) e de velar pelo cumprimento das leis – polícia em sentido orgânico”(p.30).

Por sua vez, Gonçalves (2011), citando Castro (2002), considerou que, ainda que a expressão ‘polícia’ possa significar, na maior parte dos casos, o conjunto de serviços e autoridades que exercem as funções policiais, “(...) não tem um sentido unívoco. Mesmo na linguagem corrente, umas vezes designa a actividade administrativa exercida por um determinado corpo administrativo, outras vezes o modelo de actuação desse mesmo corpo (...)” (p.85).

Reiterando a dificuldade em definir o conceito ‘polícia’, face à sua polissemia, Clemente (2005) considerou ser eventualmente impossível a definição definitiva e consensual do conceito, não apenas devido à dinâmica mas também “(...) à complexidade do fenómeno policial, que abrange desde a formação cívica até á repressão da micro-criminalidade, isto é, desde o acto informativo à acção coactiva” (pp.19-20). E acrescentando, “o conceito de polícia não preenche toda a realidade policial, porque a função policial não coincide totalmente com o serviço policial e este prossegue também outras funções”. O mesmo autor, mais adiante, e corroborando as palavras de Aristóteles, afirmou: “A polícia é a principal depositária da função policial, distinguindo-se das demais funções públicas, por ter um núcleo activo de coacção. A finalidade última da função de polícia é a promoção do bem-comum” (p. 37).

Mas se o conceito polícia é ele próprio polissémico, também as atividades policiais têm vindo a evoluir na sua esfera de competências. Hoje, e conforme escreveu Clemente (2000), cada vez com maior frequência as atividades policiais traduzem-se num crescente prestar de serviços de índole não criminal, “(...) a par da segurança contra a acção delituosa, aliando-se assim a prevenção social à prevenção criminal, o que aumenta a capacidade de comunicação e o nível de empatia entre o público e o serviço policial” (p.150).

No Portugal atual, e cumprindo em pleno um dos direitos mais elementares e fundamentais do Homem, o direito fundamental à segurança, e conforme se encontra explícito no n.º 1 do artigo 272.º da Constituição da República Portuguesa [doravante CRP], a “Polícia tem por função defender a legalidade democrática e garantir a Segurança Interna e os direitos dos cidadãos”.

Assumindo o Estado o dever de proteger os cidadãos contra a agressão aos seus direitos por parte de terceiros, deverá haver articulação entre a defesa dos direitos dos cidadãos com o direito à segurança (art.º 27.º, CRP de 1976). Conforme o art.º 273.º desta mesma CRP, é da competência dos serviços da polícia garantir, não apenas a segurança interna como ainda assumir a defesa nacional contra agressões e ameaças externas.

Por segurança interna entende-se então toda a atividade levada a cabo pelo estado no sentido de garantir a ordem, a segurança e a tranquilidade públicas, proteger pessoas e bens, prevenir a criminalidade e contribuir para assegurar o normal funcionamento das instituições democráticas, o regular exercício dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos e o respeito pela legalidade democrática. Esta é então a missão da Polícia. E que a define.

A PSP tem um efetivo de cerca de 23000, conforme o Balanço Social da PSP de 2011. As missões que lhe estão atribuídas pela lei, englobam um vasto conjunto de atividades. Deste fato, decorre um intenso, quotidiano e inevitável contato entre os elementos policiais e os cidadãos. Resultado da evolução tecnológica, há uma utilização crescente das novas tecnologias, que se manifestam em aplicações distintas e em todos os setores da atividade policial (Estratégia para as Tecnologias de Informação e Comunicação na PSP: 2013-2016 [doravante, ETIC-PSP]). Assumindo essas tecnologias como instrumentos que potencializam a eficácia policial, numa instituição com as características e a missão da PSP, são nos recursos humanos que reside o seu mais importante e estratégico recurso, não apenas pela capacidade de utilizar, inovar e potenciar em seu próprio benefício essas tecnologias nas quais houve inteligência e sentido de oportunidade em investir, mas também porque grande parte da eficiência e eficácia policial depende em grande medida da qualidade do desempenho e do contato interpessoal que se desenvolve entre os efetivos da PSP entre si e com o cidadão, para a defesa e proteção do qual esta instituição procura servir.

A PSP tem como sua entidade tutelar, o Ministério da Administração Interna, sendo a sua organização única a nível nacional e abrangendo todo o território português. Caracteriza-se pela sua organização hierárquica e respeita a diferenciação entre aquelas que são as funções policiais e as que correspondem às funções gerais de gestão e administração públicas, em todos os níveis da sua estrutura; as primeiras obedecem à hierarquia de comando e as segundas às regras gerais da hierarquia da função pública (Lei nº. 53/2007 de 31 de agosto).

3. A formação na Polícia de Segurança Pública

Em termos de formação de polícia, a classificação de conceitos é fundamental ainda que, na maior parte dos casos, não se registem grandes alterações de conteúdo relativamente aos significados que assumem nos glossários de formação. Assume-se desde já que, e no glossário de Tomás (2001), que por ‘formação’ entende-se um conjunto de atividades que têm como objetivo “(...) a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de atividade económica”.

Como atividade de aprendizagem planeada, a formação contribui para a aquisição e desenvolvimento das competências profissionais, e os resultados serão sempre mensuráveis. Este tipo de atividade, importa sublinhá-lo, independentemente de se desenrolar em escolaridade, em estágio sob orientação pedagógica da escola e (ou) em meio operacional efetivo, é (tem de ser) sempre uma atividade mensurável (NEP RH/DEPFORM/01/01).

Reconhecendo-se que se estabelece, ou deve estabelecer-se, uma íntima relação entre a formação profissional da Polícia e as finalidades, objetivos e missão da instituição, do mesmo modo emerge a necessidade de fazer incidir essa formação na aquisição e desenvolvimento de competências consideradas como deficitárias aquando do diagnóstico de necessidades de formação; perceber-se-á facilmente que a formação e estratégia estão umbilicalmente interligadas (Diretiva da Unidade Orgânica de Recursos Humanos para 2013, de 18jun2013 [doravante DUORH]). Deve ser tido em consideração os fundamentos de uma perspetiva de antecipação da formação (dita proativa). Aqui, como se compreende, já não se trata de uma abordagem no sentido de

resolver problemas específicos por via da formação profissional, mas por via das mudanças externas organizacionais e / ou sociais e que poderão implicar diferentes desempenhos para os agentes no futuro, quer quanto às exigências técnico-profissionais, quer no que diz respeito ao modo. Citando Wain (2008), Felgueiras (2011) referiu que:

A world marked by vertiginous change generated by rapid technological and scientific advance, which has redefined our economic challenges in global terms, created instability and dislocation in our lives, seen the advent of the information society and of a post-industrial landscape, and prioritized the culture of risk, innovation and performativity (p.216).

O autor acrescentou ainda que: “These changes oblige police officers to be updated in terms of their knowledge, procedures and techniques”.

O Plano de Formação da PSP procura, não apenas “atender” à necessidade do próprio “pensar qualidade” como prever todas as etapas subsequentes e responder às necessidades que se manifestem, até à consecução dos próprios objetivos organizacionais: a implementação da política de qualidade, que se traduzirá em todos os indicadores de gestão da instituição, mas que se pode resumir em aumento da produtividade e aumento da qualidade (NEP RH/DEPFORM/01/01).

Tal percurso, implicando um esforço coletivo de aprendizagem contínua terá que estar consubstanciado numa estratégia coerente mas também pertinente, necessitando para tal de uma adesão de todos os níveis hierárquicos e de todos os departamentos: um esforço de modernização não poderá ser entendido como “território”, “apanágio” ou responsabilidade de uns quantos. A modernização tecnológica, a qualidade como política institucional, o bem-estar social são responsabilidade de todos, daí a necessidade da adesão ao projeto mas também da adoção de uma atitude de aprendizagem contínua. Percecionar o que esta estratégia implica e implementar procedimentos que permitam a “aprendizagem contínua”, logo a mudança, é exatamente o contexto onde surgirão as necessidades de Formação (NEP RH/DEPFORM/01/01). Estes são de fato desafios, que subsistirão, porque são inerentes à própria mudança. De acordo com as palavras de Felgueiras (2011): “in the domain of police education and training, Police Forces face several challenges to the implementation of education and training programmes – as well as to changing such investment into advantages in police work” (p.217). A formação é, pois, uma das pedras basilares de um qualquer processo de mudança, e para o qual contribuirá decisivamente, permitindo e incentivando o desenvolvimento de capacidades e melhorando atitudes e comportamentos num todo

global e interatuante, constituindo um fator de realização pessoal e profissional do indivíduo dado que alia a trilogia, inerente a um qualquer programa de formação profissional: o saber-fazer; o querer-fazer e o poder-fazer (NEP RH/DEPFORM/01/01).

É impensável, porque não produtivo e manifestamente um erro de gestão, levar a cabo um plano de formação, se não estiver perspetivado na política de formação e na própria estratégia da organização, dotar todos os públicos-destinatários dessas mesmas ações, de responsabilidades, poderes e capacidades para aplicar / executar os conhecimentos / competências adquiridos. Não é raro ocorrerem situações em que os planos de formação são pensados e executados de forma aparentemente profissional e competente mas não integrada num programa mais amplo e estratégico na própria política organizacional (NEP RH/DEPFORM/01/01). Os resultados, esses, ainda que de forma imediata e a curto-prazo se possam revelar positivos, sobretudo para os participantes, revelar-se-ão todavia a médio-longo prazo desastrosos pela perceção da inutilidade da frequência e realização dessas ações. Desastrosos para a organização, porque a formação não constituiu um investimento nem as ações se inseriram num plano mais vasto visando a mudança, o crescimento e a satisfação; desastrosos para os formandos porque reconhecerão não lhes ser possível aplicar os conhecimentos adquiridos nem poder contribuir, no desempenho das suas funções, com as novas competências para a mudança e melhoria do processo produtivo. Decerto, no futuro, abster-se-ão de participar num qualquer projeto formativo, ou pelo menos este será encarado de forma indiferente ou reticente.

Ainda segundo o documento em referência, no sentido de evitar tais constrangimentos futuros, a formação como projeto e investimento organizacional mas também individual deve, objetivamente:

- Traduzir as efetivas necessidades detetadas, na organização e nos indivíduos;
 - Inserir-se num plano mais vasto e global da estratégia da própria instituição, e na qual constitua uma das várias vertentes de mudança;
 - Ser entendida mais como um movimento, visando contribuir para uma nova cultura organizacional (constituindo também esta um novo fator crítico de sucesso), do que como uma etapa.
-

De forma a sistematizar mas também a garantir a implementação do sistema de formação policial, tornou-se imprescindível definir um conjunto de conceitos e que constituem de fato os diferentes tipos de formação a conceber, programar e a operacionalizar na instituição. Nesse sentido, a Diretiva Base da Formação da PSP, descreve os diferentes tipos de formação que se desenvolvem na instituição:

- Formação Inicial - Visa dotar os elementos, que ingressam na carreira técnico-policial, de um conjunto de competências, que constituam a garantia de um eficaz e eficiente desempenho funcional e profissional e inerentes à respetiva categoria hierárquica. Desde 2006 que têm vindo a ser desenvolvidos esforços no sentido de harmonizar / atualizar de forma continuada e fundamentada os objetivos de ensino e sobretudo os conteúdos técnicos ministrados pelos estabelecimentos de ensino policial.
 - Formação de Especialização - Visa conferir e desenvolver ou aprofundar conhecimentos e aptidões profissionais relativamente a determinada técnica ou área do saber, proporcionando o exercício especializado de funções nos correspondentes domínios (e.g. Segurança Pessoal, Ordem Pública, Operações Especiais, Trânsito).
 - Formação de Progressão - Visa especificamente o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões profissionais considerados indispensáveis para o exercício de funções de maior complexidade na transposição de posto hierárquico ou categoria profissional.
 - Formação Contínua - Este tipo de formação manifestar-se-á através de dois vetores: o institucional e o do desenvolvimento pessoal. Permitirá ao elemento com funções policiais ou não policiais a aquisição de saberes e competências que não apenas poderão contribuir para a sua evolução horizontal ou vertical mas que lhe garantirão um elevado desempenho ao nível do desempenho profissional mas também do seu próprio desenvolvimento pessoal. Visa ainda transmitir conceitos de caráter geral no âmbito das funções de polícia, indistintamente do grupo alvo a que se dirige (e.g. estágios e cursos de atualização, seminários e conferências, etc.). As temáticas podem ser transversais aos diferentes públicos e direcionadas a um leque alargado de destinatários. No caso da PSP, a formação a distância tem levado a cabo ações que se enquadram nesta tipologia.
-

3. 1. A formação profissional contínua dos elementos policiais

A temática da formação profissional de activos constitui (...), o fulcro estratégico do desenvolvimento de recursos humanos em Portugal (...).

(...), a promoção de qualificações profissionais torna-se evidentemente mais árdua e terá de atingir um muito maior número de pessoas, a par do esforço suplementar, este indispensável, de permanente actualização de perfis profissionais da totalidade e da população activa. (Trindade, 2002, p.6).

A sociedade atual, com as múltiplas idiossincrasias que a caracterizam exigem do profissional da PSP um conjunto de elementos tais como, uma atualização constante e contínua, flexibilidade, domínio completo dos novos conhecimentos assim como a capacidade de os aplicar de forma adequada e eficiente; criatividade, inovação e capacidade de decisão na resolução dos problemas; isto é, um conjunto diário de competências adequadas ao desempenho que se espera de um profissional da PSP, atendendo à realidade da profissão e ao(s) contexto(s) em que se desenrola. Ou como referiu van Beeck *et. al.* (2005): “A competent police officer is able to do the core activities of his or her job in a proper way. Because of our fast changing society police officers have to update their competencies continuously”(p.5). E mais adiante, o autor acrescentou: “Striking features of the police profession are taking responsibility and initiative”.

A formação dos elementos policiais terá que contemplar e ter em atenção as relações e interdependências entre o conhecimento técnico, mas também as exigências e condicionalismos da prática quotidiana da profissão policial. De forma complementar e integrada, deve permitir e estimular o desenvolvimento de competências, potenciador dos atributos do raciocínio e da expressão lógica, das diferentes formas de comunicação verbal (escrita e oral, simbólica, interpessoal, grupal), da criatividade, da cooperação, e colaboração, da autonomia e da iniciativa, da tomada de decisão e da resolução de problemas (Plano de Atividades do Departamento de Formação de 2008). A este respeito Felgueiras (2011) afirmou que: “(...) police officers complete knowledge of a certain domains, principles, laws, rules, methods and techniques, so that the police activity can be professionally performed” (p.220). E acrescentou ainda: “This reality obliges them to constantly update of knowledge”.

De forma a haver lugar à construção e desenvolvimento deste perfil, importa que a formação em desenvolvimento na PSP se fundamente num projeto pedagógico

sustentado, flexível, inovador, mas capaz de mobilizar os diferentes públicos, as suas vivências e saberes e de ultrapassar ou diminuir resistências. Como escreveu Felgueiras (2011): “Everybody has a different way of learning; this means that there should be different approaches for different people. The implementation of a learning environment should consider the diversity of student’s learning” (p. 220). Ou ainda como salientou van Beek *et. al.* (2005) considerando a necessidade de criar diferentes ambientes de ensino-aprendizagem: “(...) to give students with different learning styles the opportunity to acquire the proper competencies for their profession” (p. 6).

Em sala, compete ao formador, assumir-se mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Afinal, a ênfase incide no processo, estimulando os formandos a aprender a aprender. Também Felgueiras (2011) citando Wain (2008), referiu que o grande debate atual na polícia, não é sobre ‘educação’, mas sim sobre ‘aprendizagem’, “(...) about skills and competencies, about knowledge creation and management, and about learning to learn. It is about lifelong learning not about lifelong education.” (p.219). Mesmo nos ambientes de aprendizagem tidos como conservadores e tradicionais, como será a PSP, sobretudo no que diz respeito a algumas áreas do saber, importa repensar as aulas, adotando-se práticas inovadoras e flexíveis, de forma a estimular a partilha e exteriorização das suas próprias experiências profissionais.

Ao formando, também ele profissional da PSP, cabe assumir-se como construtor do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento das competências dos seus pares. De fato, sendo a construção do conhecimento um processo coletivo, as diferentes experiências de vida e profissionais, contribuirão para a mudança e constituir-se-ão partes integradas do processo criativo. Reconhecendo que consoante o ambiente, algumas das competências poderão ser mais determinantes que outras, é fundamental que os estabelecimentos de ensino da PSP desenvolvam processos pedagógicos que contribuam e estimulem a consolidação de valores, seja de atitudes e comportamentos. Afinal, para que o elemento policial possa enfrentar com sucesso os novos paradigmas da atual sociedade, torna-se imprescindível focalizar a sua formação no desenvolvimento de competências. Ou como destacou ainda o autor: “(...) this debate is related to the instrumental validity of learning as far as purposes, results and objectives are concerned. Depending on the circumstances, the instrumental validity of learning can occur, or not, within the scope the training activities.” (p.219).

Importa que os diferentes cursos de formação identifiquem as necessárias competências e, a partir delas, selecionem os saberes básicos inerentes a cada área de conhecimento assim como estruturarem o projeto pedagógico a implementar. A identificação das referidas competências exige a análise a dado momento ambiental assim como aos seus fatores condicionantes e eventuais consequências; não há, nem poderá haver, receitas metódicas e infalíveis que permitam a listagem de saberes, atitudes e comportamentos que determinem o sucesso, ou o eventual fracasso do indivíduo face aos condicionalismos ou oportunidades do meio (NEP RH/DEPFORM/01/01).

Ainda de acordo com este último documento as condições necessárias para um real desenvolvimento das competências nas ações de formação profissional contínua na PSP passa pela:

- adoção de estruturas curriculares e de percursos metodológicos inovadores e dinâmicos, que contribuam para a evolução e/ou substituição dos modelos pedagógicos centrados em aulas tradicionais (metodologias expositivas); é objetivo que se implemente os modelos colaborativos/cooperativos a fim de que as aprendizagens se tornem significativas;
- implementação e organização de workshops, seminários, debates e palestras com profissionais com outras experiências e de áreas próximas ou interrelacionadas, que mobilizam e estimulam elementos de discussão;
- motivação dos formandos para a pesquisa, investigação e desenvolvimento de projetos adequados e ligados à realidade profissional, garantindo-lhes condições para a sua efetiva realização;
- criação e desenvolvimento de condições para uma efetiva gestão de recursos pedagógicos e formativos, de forma a permitir a viabilização da renovação e atualização tecnológica;
- conceção e implementação de metodologias flexíveis na gestão e organização da formação, estimulando ainda a formação de formadores nas áreas técnico-policiais e a sua consequente integração na bolsa de formadores.

As condições descritas constituem linhas de orientação e que procuram viabilizar as mudanças desejadas. Mas importa que os colaboradores que integram (ou venham a integrar), mais do que reconhecerem em si mesmos o perfil adequado para a sua

interpretação no terreno, deverão caracterizar-se sobretudo por uma postura proactiva, que lhes permita enfrentar e ultrapassar limites e obstáculos, os da organização, os dos outros e os próprios. Tal é condição para uma cultura de qualidade de desempenho profissional por parte dos elementos da instituição (Visão Global da Operacionalização da Estratégia para as Tecnologias de Informação e Comunicação na PSP / 2013-2016 [doravante Visão Global TIC-PSP]).

3.2. Da formação a distância à formação em e-learning

“(...) a adopção das novas metodologias de educação e formação nas forças policiais estarão directamente ligadas ao sucesso da aprendizagem e consequentemente ao desempenho dos profissionais das organizações.”
(Moita, 2001, p. 25).

3.2.1. A formação a distância – Programa de Formação a Distância para as Forças de Segurança [PFDFS]

Entre outros objetivos políticos, o governo (XIII Governo constitucional) empossado em outubro de 1995, encarava como primordial “(...) a elevação da qualidade do serviço público policial (...)”, conforme as palavras de Coelho no Prefácio do texto da autoria de Soares; Pereira; Cruz; Carvalho e Leal (1998), onde se acrescentou que a formação era considerada “(...) um dos seus braços instrumentais”.

Na ótica do governo em referência, e nas palavras daquele ex-governante, todo o trabalho desenvolvido ao longo da legislatura, procurava conferir à formação

(...) o papel estratégico que detém na modernização da actividade policial. É no sentido de procurar prosseguir essa estratégia de modernização da actividade policial, para o sucesso da qual se entendia indispensável a aposta numa formação de qualidade, que o governo entende dotar as forças de segurança nacionais (...) dos meios indispensáveis para acolher como necessidade primária das respectivas organizações (GNR e PSP), os instrumentos de formação contínua.

Esses meios, seriam os que permitiriam a implementação e desenvolvimento do PFDFS e que basicamente consistia num processo formativo, em sala, recorrendo como instrumento pedagógico a vídeos temáticos que seriam observados em conjunto,

contribuindo para uma reflexão e debate conjunto sobre os temas policiais, previamente propostos, e que eram acompanhados de textos escritos de apoio, como suporte teórico (Soares *et. al.*, 1998, p. V).

Considerando haver uma relação inequívoca e direta entre a qualidade do serviço prestado pelas forças de segurança e a qualidade da formação que aquelas organizações ministrassem aos seus profissionais, foi entendimento do governo institucionalizar uma estrutura que tivesse como missão “(...) coadjuvar o Ministro da Administração Interna na definição de orientações comuns às forças e serviços de segurança, visando uma melhor coordenação, estudo e planeamento em matéria de formação” (Resolução do Conselho de Ministros, n.º 78/98 de 177 de junho). Assim, e decorrendo daquela Resolução, foi constituído o Conselho Consultivo para a Formação das Forças e Serviços de Segurança, ao qual competia “(...) pronunciar-se sobre todas as matérias relacionadas com a formação das forças e serviços de segurança”.

Mas a preocupação pela qualidade dos serviços prestados pelas Forças de Segurança [doravante F.S.] e, de forma mais incisiva, pelo aumento da qualidade da formação dos membros daquelas forças, já tinha merecido, por parte do Ministério da Administração Interna, a formalização de outras medidas que traduziam aquela mesma preocupação, nomeadamente através do Despacho n.º 5269/97, de 12 de julho, que formalizou a constituição de um grupo de trabalho “(...) encarregado de criar, acompanhar e avaliar o programa de formação contínua, à distância, destinado às Forças de Segurança (...)”. O início da constituição deste grupo de trabalho foi formalmente reportado a 1 de janeiro de 1997 e a sua duração seria por tempo indeterminado.

Se há de fato uma intenção clara por parte do governo em acelerar um processo de modernização da atividade policial, procurando uma maior adequabilidade entre a atuação dos profissionais daquelas F.S. e as exigências da própria sociedade, ela própria em acelerada e contínua evolução, o PFDPS assume-se como estratégia governamental em resposta às necessidades formativas daquelas forças e, em simultâneo “(...) capaz de responder com qualidade às solicitações dos cidadãos” (Soares *et. al.*, 1998, p. 18), e com maiores garantias de chegar em simultâneo e rapidamente a todo o dispositivo policial. Por outro lado, este modelo formativo simbolizava também, de alguma forma, a evolução das forças policiais “para um modelo de serviço público” em oposição ao antecedente “modelo de vigilância e controlo, que exigia uma rígida centralização organizacional e profissional e uma baixa relação social (...)” (p. 18).

Na ótica institucional, apenas uma formação de qualidade, e com qualidade, apostada na reflexão sobre temáticas relacionadas com os comportamentos e atitudes, e atingível rapidamente e em simultâneo por parte de todos os profissionais das F.S., poderia contribuir para a aquisição de “(...) um conjunto de capacidades e competências que os tornem (os profissionais das F.S.) capazes de fazer face a essas exigências (decorrentes das intensas e complexas interações pessoais entre os elementos das F.S. e os cidadãos)” (p. 19).

Entre as causas apontadas pelo então governo para a necessidade de investir na formação dos elementos das Forças de Segurança, sobressaía o facto destas, por longos períodos temporais após a formação inicial, não terem oportunidade de frequentar ações de formação (p. 20). Quer por razões de ordem geográfica quer pela exigente missão policial “(...) que condiciona bastante o tempo disponível para promover e participar nessas iniciativas (acções de formação)” (p. 21).

Por um lado, pela impossibilidade de participação em ações de formação e, por outro, decorrente do acentuado desenvolvimento social, que se manifestava entre outros aspetos, em alterações legislativas, o elemento policial rápida e facilmente se encontra desatualizado e sem recurso, num curto prazo, à necessária formação contínua, enveredando em contrapartida “pela rotina de procedimentos, com grave prejuízo dos cidadãos” (p. 21). Essa formação contínua, quer ao nível da aquisição de competências técnico-policiais quer de competências comportamentais “terá de ser capaz de responder com qualidade às exigências do cidadão comum e formar uma imagem favorável na opinião pública, necessária ao reconhecimento do trabalho dos profissionais da GNR e da PSP.” (p. 21).

A implementação e desenvolvimento do PFDFS surgem assim fundamentados através de um conjunto de argumentos que se podem sistematizar de forma breve: um défice qualitativo na atuação policial na relação do profissional das F.S. com o cidadão; a reduzida participação em ações de formação por parte daquele, agravada com o facto de não o poder fazer por períodos que podem atingir largos anos; acentuado e rápido desenvolvimento social que se manifesta em cada vez mais frequentes e exigentes interações cidadão – profissional das F.S. e exigindo deste maior e mais atualizada preparação técnico-policial mas também uma maior adequação comportamental e atitudinal face àquele. Das razões apontadas, surge a urgente necessidade, para além de fundamental, de levar a cabo o desenvolvimento de um processo de formação contínua,

caracterizado por critérios como “(...) qualidade, eficácia e transparência: (...) que dote os elementos das Forças de Segurança de capacidades e conhecimentos que lhes permita gerir com eficácia os delicados equilíbrios entre liberdade e legalidade, firmeza e tolerância, civismo e autoridade.” (p. 22).

A legislação publicada e todo o trabalho desenvolvido decorrem da perceção da necessidade de pensar seriamente a formação contínua nas F.S., entendendo-a como instrumento estratégico de desenvolvimento mas também como modelo sistémico. Assim, a “(...) Formação Contínua das F.S. articula-se em três vertentes que se complementam: estágios de actualização, autoformação e formação a distância.” (p. 28). No que a este estudo interessa, e segundo os princípios definidos por aquele PFDPS, a autoformação é “(...) entendida como um processo formativo de iniciativa individual, (...)” (p. 31). E mais adiante lê-se: “Nesse processo, o profissional procura, por iniciativa própria, munir-se de conhecimentos que lhe permitam desenvolver capacidades e competências que tornem mais eficaz o exercício das suas funções”. Ou seja, a autoformação, na ótica do Programa de Formação Contínua, será o processo formativo orientado e gerido pelo próprio profissional das F.S., no pressuposto de que o mesmo se integre nas características e necessidades decorrentes da missão daquelas F. S. (p. 31). Também Trindade (2002), referiu que é “(...) indispensável reforçar a utilização, ainda incipiente entre nós, de métodos de formação baseados no conceito de aprendizagem a distância. (...) é importante incorporar na formação uma componente de auto-aprendizagem”. Na mesma linha de pensamento, não deixando de atribuir responsabilidade à organização empregadora mas atribuindo-a também ao colaborador, Felgueiras (2011) afirmou que:

On one hand, the organization should encourage individual motivation; on the other hand, it should incentive the implementation of an added value knowledge chain. As far as the domain of police methods and techniques is concerned, it tis necessary the each professional develops their capacities throughout their working lifetime. (pp. 220-221).

Esta capacidade do indivíduo iniciar e direccionar o processo de desenvolvimento pessoal, visando a sua realização como cidadão de pleno direito mas também tornar-se competitivo no mercado de trabalho, ou na sua própria organização, encontra-se direta e profundamente vinculada à necessidade da aprendizagem permanente e em perfeita consonância com os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida – a autoformação.

Por isso também, e nas palavras de Carré, Moison e Poisson (2002), o papel que as tecnologias de informação e comunicação podem assumir nesse processo se utilizadas com frequência crescente, “(...) en particulier à travers des transformations des programmes d’enseignement à distance, contribue au mouvement de renouvellement pédagogique en faveur des pratiques d’autoformation” (p.16).

Se por um lado, o reconhecimento da importância do papel da autoformação na aquisição de competências, necessárias à missão do profissional da polícia, como complemento à estratégia formativa institucional traduz, de alguma forma, a crescente procura de alternativas de formação por parte dos próprios profissionais daquelas forças, materializado no crescente aumento das habilitações académicas, não deixa de demonstrar a incapacidade das próprias forças de segurança em garantirem em tempo útil e de forma generalizada por todo o território nacional a formação técnica e profissional de que os seus elementos careceriam (Calendário Geral de Instrução da PSP, 1998 [CAGI/98]). Nem por isso no entanto, o PFDFS deixava de recomendar às F.S. a necessidade de serem “criados ou renovados pelas Instituições os mecanismos internos de motivação e recompensa dos esforços desenvolvidos (através da autoformação)” (Soares *et al.*,1998, p. 31).

Para além da autoformação, a formação a distância constituía uma outra vertente da formação contínua das F.S., que o PFDFS definiu como uma metodologia de ensino-aprendizagem “(...) que alterna sessões presenciais com estudo individualizado, efectuado pelo próprio sujeito, apoiado em materiais áudio-scripto-visuais, previamente definidos e distribuídos, em simultâneo, a todos os formandos” (p. 32). Numa antevisão da evolução do próprio Programa (e também o reconhecimento da existência de tecnologias potenciadoras do processo comunicacional formando-formador), deixou em aberto, numa fase subsequente, a possibilidade de utilização de novas tecnologias e funcionalidades, “(...) nomeadamente o correio electrónico e mesmo a conferência computadorizada como canal de comunicação privilegiado, atendendo às constantes alterações na legislação e à crescente necessidade de ligação permanente” (p. 32).

O PFDFS considerava que o modelo de formação a distância permitiria criar, a todos os que se encontravam geograficamente distantes dos centros de formação, oportunidades para adquirirem competências, não os afastando, por sua vez, dos normais locais de trabalho (p. 33). Por outro lado, e apesar da formação a distância se constituir como aposta clara no desenvolvimento de uma estratégia para o aumento das

competências dos profissionais das F.S., de forma explícita o PFDFS afirma que a implementação do mesmo não pretendia “substituir-se à formação regular (em regime presencial) que é ministrada, mas pelo contrário, deverão desenvolver-se em estreita sintonia” (p. 33).

Como foi dito anteriormente, umas das mais fortes razões para a aposta na formação a distância, foi a dispersão geográfica do dispositivo das F.S., tornando este modelo formativo “particularmente pertinente e útil” (p. 37). Por outro lado, e não menos importante face às características da missão dos profissionais das F. S., a própria “flexibilidade no processo de aprendizagem do formando, proporcionando-lhe a gestão dos seus tempos, ritmos e espaços” (p. 37). Todavia, e se por um lado, se identificam as vantagens do sistema, considerando-o adequado e pertinente a sua implementação tendo como destinatários os profissionais das F.S., por outro, há também a consciência da existência de desvantagens e dificuldades, que constituem fatores inibidores do sucesso do sistema, conforme as palavras de Soares *et al.* (1998): “- redução da função de socialização; - sentimento de isolamento do formando; - ausência de hábitos e métodos de estudo”(p. 39).

As desvantagens descritas poderiam ter efeitos menos positivos no processo de ensino-aprendizagem, pelo que se tornava importante “que se dê particular atenção a uma efectiva responsabilização do formando, bem como a uma elevada capacidade de automotivação” (p. 39). Exatamente por considerar necessário criar condições para minimizar os aspetos que constituiriam fatores inibidores para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, foi criada a figura do formador-tutor, elemento de ligação entre a instituição e o formando e cujas funções elementares seriam, conforme refere Soares *et al.*, (1998): “aconselhamento, esclarecimento de dúvidas, motivação, proposta de exercícios, avaliação de testes formativos e sumativos, realização de sessões presenciais previstas no desenvolvimento da formação” (p. 39).

Para além da figura do formador-tutor, o programa utilizava recursos educativos, cuja produção assentava em diferentes suportes: o videograma e os textos de apoio (que constituíam documentos com informação complementar e que eram distribuídos previamente). Para o PFDFS, e segundo refere Soares *et al.*, (1998), havia situações particularmente favoráveis à utilização dos videogramas, nomeadamente a complexidade e diversidade das matérias, a multiplicidade de ideias e conceitos abstractos, a necessidade da descrição exaustiva de processos e de mostrar e caracterizar

as relações entre indivíduos, “(...) abordagem de áreas que impliquem comportamentos a reproduzir; existência de dados numéricos ou estatísticos; introdução de um tema que fomenta e mantenha a motivação” (p. 40). Para além de suporte visual, o videograma era considerado o instrumento privilegiado, não apenas porque foi considerado um meio de comunicação adequado porque dotado das necessárias características específicas para o fim em vista mas porque “(...) reconhecidamente, torna a aprendizagem mais eficaz, por possibilitar o alargamento das experiências do formando. A mensagem, depois de percebida e retida, possibilita chegar à compreensão, à reflexão e, posteriormente, à prática” (Soares *et. al.*, 1998, p. 41).

Constituíam os destinatários (formandos-alvo) do PFDFS os Sargentos (GNR), os Subchefes (PSP) e os Guardas (PSP e GNR) e tinha como objetivo primordial “complementar a formação base dos formandos-alvo” (Soares *et. al.*, 1998, p. 46).

Por outro lado, e procurando ir ao encontro das necessidades formativas e interesses profissionais dos formandos-alvo e, em simultâneo, otimizar as experiências que decorriam das respetivas atividades profissionais, a própria produção dos guiões para os videogramas, assim como os correspondentes textos de apoio, resultava do trabalho desenvolvido por núcleos, criados para esse fim, quer na PSP quer na GNR (p. 47). Por sua vez, as relações estabelecidas com entidades externas, visavam encontrar parceiros estratégicos com conhecimento e experiência na metodologia do ensino a distância, para a produção dos materiais de apoio necessários à formação, daí a estreita e intensa colaboração desenvolvida (pelo menos numa primeira fase do processo de implementação), com a Universidade Aberta, incumbida da produção dos videogramas (p. 47).

O PFDFS encontrava-se estruturado numa organização modular, o que lhe garantia, para além de uma maior flexibilidade, adequabilidade e adaptabilidade à natural evolução tecnológica ou mesmo às alterações concetuais ou sociais, aumentava também a própria coerência assim como a eficiência do sistema formativo (Soares *et. al.*, 1998, p.48). Acresce referir que foram consideradas áreas temáticas de crucial importância (não menosprezando outras, que também vieram a ser ministradas), as seguintes: “Ética Profissional; Liderança e Motivação; Envolve Social; Comunicação; Serviço Policial; Criminologia; Ambiente; Protecção Civil” (p. 49).

Em termos esquemáticos, o sistema formativo tinha a seguinte articulação:

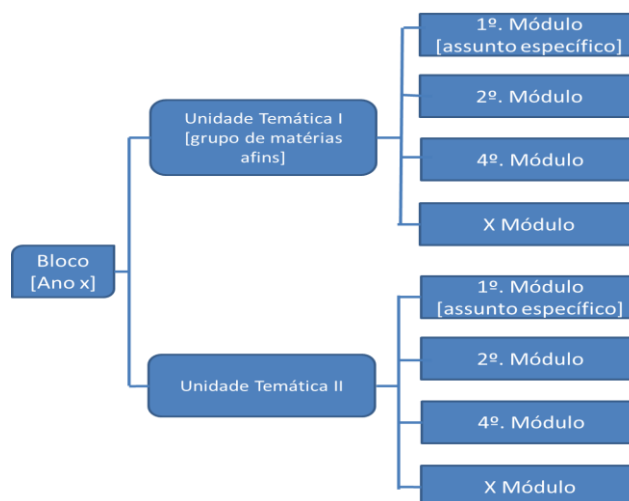


Figura 3 - Estrutura Modular do PFDFS

(adaptado de Soares *et al.*, 1998, pp.48-49)

A formação desenvolvida, e conforme afirmam Soares *et al.* (1998), comportava fases distintas mas complementares: “períodos de estudo individualizado, intercalados por sessões presenciais de apresentação e de avaliação do tema em estudo” (p.51). A esquematização desta formação, poder-se-ia sistematizar do seguinte modo, segundo a descrição destes autores:

1. sessão presencial (apresentação do tema pelo formador e visualização do videograma; apontados os aspetos-chave da temática pelo formador;
2. estudo individualizado (ao longo de 6 a 8 semanas), recorrendo aos recursos didáticos distribuídos (textos de apoio). Neste texto de apoio, estava incluído o teste formativo para a autoavaliação do formando, que lhe permitiria verificar o grau de conhecimentos apreendidos entretanto;
3. segunda sessão presencial, sob a orientação e responsabilidade do formador-tutor que, em conjunto com os formandos, avaliavam o processo formativo entretanto decorrido (p.52).

De referir que os formadores tutores, na sua maior totalidade oficiais e graduados da PSP e GNR, eram objeto de uma preparação pedagógica específica, de molde a garantir-lhes formação para as funções a desempenharem junto dos formandos-alvo. Essa preparação pedagógica (denominada “formação a montante” (p. 53) incluía a motivação assim como a familiarização com as metodologias inerentes à formação a distância. Estes mesmos formadores-tutores garantiam por seu lado a formação dos formandos-alvo (sobretudo sargentos e subchefes (da GNR e da PSP, respectivamente)

– a denominada “formação directa” (p. 53), uma vez que a sua ação profissional e pedagógica incidia ao nível dos postos e esquadras de todo o país. Finalmente, os formadores-tutores e os formandos-alvo ministravam formação a todos os guardas (da GNR e da PSP). Era a denominada “formação a jusante” (p. 54).

Importa salientar que todo o efetivo de cada uma das instituições referidas, era obrigado a participar nas sessões presenciais pelo que, o calendário previa o número de sessões necessário a que todo o efetivo de uma esquadra / posto pudesse participar em pelo menos “duas sessões presenciais por módulo – uma inicial de apresentação e outra final de avaliação” (p. 56).

Finalmente, é de referir que se encontravam previstos diferentes momentos e instrumentos de avaliação, quer ao nível das aprendizagens quer ao nível da avaliação do processo formativo quer ainda ao nível da avaliação do próprio programa (pp. 73-85), mas que não serão descritos no âmbito deste estudo, por não se enquadrarem na temática ou nos objetivos do mesmo.

4.2.2. A Plataforma MAI/PSP

Em julho de 2006 surge, em termos documentais (Informação DEPFORM 75/2006 [doravante DEPFORM 75]), a primeira referência explícita a um instrumento que, com o recurso à internet, permitiria o desenvolvimento da formação profissional nas forças de segurança: “(...) construção de um projecto de e-learning que visa dotar a PSP e a GNR de uma aplicação informática que possibilite dar formação profissional através da internet, inserido no protocolo assinado entre a Microsoft e o Governo português”. Mais adiante, e conforme a informação já mencionada, é feita uma breve sistematização das características da aplicação informática em causa, a partir daqui designada como “plataforma”:

Foi já feita uma apresentação sobre as potencialidades desta aplicação no que respeita à condução de acções de formação (disponibilização de conteúdos, realização de testes, conversação on-line entre formandos e entre estes e os formadores, etc.) e na gestão da formação (levantamentos estatísticos, controle de assiduidade, supervisão e controle).

A aplicação da Microsoft cumpre os requisitos adequados às necessidades da PSP, tornando-a uma excelente alternativa à tradicional formação presencial, sobretudo quando conjugada com a existência da rede nacional de dados da PSP a qual cobre neste momento todo o país.

A aplicação está concebida com base em software [Sharepoint] que já sustenta a Intranet da PSP, factor que só por si tornará mais fácil a adesão dos destinatários.

O factor mais crítico do projecto está na transformação dos conteúdos clássicos em papel ou CD para uma lógica de e-learning. Para o efeito o MAI contratará uma empresa externa para ajudar ambas as forças neste processo, para o qual nenhuma tem “know-how”,(...).

Foi entretanto apresentado um plano de ação que previa, no último trimestre de 2006, a realização de ações de formação online, de âmbito técnico-policial (gestão do local do crime, segurança rodoviária e uso de meios de força coerciva), antecedidas de formação de formadores online, quer nas vertentes pedagógica como técnica (policial) e tecnológica. De facto, tal não sucedeu, em grande parte devido quer à falta de preparação pedagógica (por parte dos formadores) no que a esta área dizia respeito quer por condicionalismos técnicos decorrentes da implementação da referida aplicação nas forças de segurança e, neste caso concreto, na PSP (Relatório Final do Curso Formação de Formadores de Policiamento de Proximidade / 2007 [doravante Relatório Final CFFPP/2007]). Por outro lado, importa mencionar também que, apesar de algumas reuniões que se vieram a realizar com duas empresas de recursos pedagógicos multimédia, nenhuma delas foi contratualizada para a produção (ou mesmo a adaptação) de recursos didáticos para qualquer das forças de segurança.

Ainda em 2006, e de alguma forma, já prevendo algumas dificuldades na implementação do projeto, foi redigida a Informação DEPFORM 122/2006 de 06nov2006 [doravante DEPFORM 122], na qual se lê, no seu ponto 2.:

(...) importa criar condições para a plena rentabilização da Plataforma e-learning, o que implica a operacionalização de um conjunto de medidas, sem o qual todo o investimento realizado até ao momento poderá ser posto em causa, assim como se correrá o risco de subaproveitar um projecto com inegáveis potencialidades para a gestão da formação policial num futuro a médio-longo prazos;(...).

Por outro lado, encontra-se também presente um princípio da formação na PSP que se manterá ao longo dos anos: o da complementaridade da formação a distância à formação presencial: “A Plataforma e-learning, (...), cumpre os requisitos adequados às necessidades da PSP constituindo um recurso alternativo completar à formação presencial” (Ponto 3. da informação em referência). Neste mesmo sentido, Moita (2011), ainda numa perspetiva que englobava já o ensino superior policial, refere que, à semelhança de outras escolas e universidades portuguesas, também os estabelecimentos de ensino policiais (Escola Prática de Polícia e Instituto Superior de Ciências Policiais e

Segurança Interna), “(...) poderiam rentabilizar os seus objectivos, utilizando plataforma de e-learning como complemento do ensino presencial ministrado” (p. 42).

De forma a justificar apoio e solidariedade nos níveis superiores da instituição, surgem ainda alguns dos principais argumentos, ainda hoje válidos e pertinentes (Ponto 4.):

(...) e uma vez que a rede nacional de dados da PSP alcança actualmente todo o dispositivo policial, esta plataforma significa um verdadeiro projecto integrado com potencialidades apenas ao alcance da PSP e permitindo a esta transformar por inteiro toda a prática formativa desenvolvida até ao momento, ao mesmo tempo que minimiza as consequências operacionais do afastamento dos elementos policiais para a frequência de acções de formação presencial, diminuindo de igual forma os custos relacionados com as correspondentes ajudas de custo assim como de ordem logística (viaturas e / ou alojamento)”.

Na informação em referência, há ainda o cuidado de definir a constituição das diferentes equipas, responsáveis por cada um dos diferentes níveis de exploração / funcionamento da plataforma (Ponto 5.): equipa de projeto (gestão da plataforma); equipa de administradores (gestão da formação); equipa de formadores e equipa de produtores de recursos didático-pedagógicos. De acentuar que esta tipologia ainda hoje se mantém válida, se atendermos aos diferentes níveis de utilizadores da plataforma.

Mais adiante, e demonstrando verdadeiro conhecimento quanto à realidade institucional da época, o Diretor do Departamento de Formação escrevia:

Tendo em conta o volume de formação esperado em 2007, será necessário nomear um grupo de pessoas que, em permanência, desenvolvam metodologias e instrumentos de coordenação e apoio da formação nomeadamente, planeamento, organização, programação, avaliação e controlo, sem o que a plataforma de e-learning se tornará em pouco tempo um espaço de difícil gestão e decerto, difícil de cumprir os objectivos para que foi concebida”.

De fato, algumas das propostas não chegaram nunca a sair do papel assim como não foi operacionalizada a constituição de qualquer grupo de trabalho que garantisse a manutenção / gestão / desenvolvimento da plataforma, de forma consequente, integrada e contínua.

Ainda na informação em referência, foi apresentada uma proposta de calendarização de ações de formação em e-learning. Das várias ações consideradas realizáveis ao longo de 2007 (literacia digital, formação de trânsito e segurança rodoviária, curso de investigação criminal, gestão do local do crime, gestão de

conflitos), apenas se realizou o Curso de Formação de Formadores em Policiamento de Proximidade (para além da que se realizou em 2007, houve mais duas edições: uma em 2008 e uma última em 2009).

Também à autoformação, e porque se considerava a plataforma como um instrumento de elevado potencial para o desenvolvimento dessa tipologia, foi-lhe dedicado um ponto nesta mesma informação DEPFORM 122:

“A plataforma e-learning permite que, (...) se crie uma área destinada especificamente à autoformação. Existindo já nesta Polícia um conjunto de produtos didáticos, concebidos especificamente para a autoformação, alguns poderão ser disponibilizados ao longo do mês de Janeiro, nomeadamente: Investigação Criminal (gestão do local do crime); Segurança Rodoviária; Uso dos Meios de Força Coerciva; Técnica de Serviço Policial (Serviço Policial Urbano)”.

Ainda que numa visão mais abrangente, porque engloba as polícias dos vários estados da União Europeia, mas demonstrando idêntica preocupação pela importância estratégica da formação para os polícias e a necessidade de aquisição de competências por parte destes profissionais, Felgueiras (2011) afirmou que: “(...) the police learning should focus on the future, privileging the self-education in transversal areas (...), using the ICT to promote interactive content capable of stimulating the development of autonomous learning.” (p.223).

Um dos documentos internos já mencionados (DEPFORM 122) termina com um alerta, válido, pertinente e muito adequado face à realidade formativa institucional (no que ao e-learning diz respeito), sobretudo até 2010, uma vez que o nível operacional da plataforma se manteve algo instável até 2009, inclusivé:

“(...) apesar dos prazos previstos na calendarização do Departamento de Formação [doravante DEPFORM] serem de risco calculado, o seu respeito e cumprimento dependerão sempre da disponibilização da plataforma por parte do MAI e da Microsoft, que se têm deparado com condicionalismos de ordem técnica, impossibilitando portanto a sua utilização, ainda que apenas para testes, por parte dos elementos policiais.

Desde a apresentação pública da plataforma, por parte do MAI (em 16dez2006) e apesar das vicissitudes entretanto descritas, a PSP levou a cabo um conjunto de ações de formação com recurso à mesma (em exclusivo ou em complementaridade com a formação presencial), de diferentes áreas, desde a pedagógica à técnico-policial. Por outro lado, procurou ainda promover nos elementos policiais a motivação e a necessidade de adquirir competências, disponibilizando ações em regime de

autoformação. Apresentamos a lista completa das ações oferecidas em e-learning ou em blended learning, desenvolvidas na PSP desde janeiro de 2007 (contabilizados os dados até 31out2013):

Tabela 1 – Listagem das ações e-learning / b-learning na PSP, desde 2007

(adaptado dos Relatórios de Atividades da PSP de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012)

Cursos (desde 2007)	Modelo	Nr. Horas	Nr. Cursos	Ano	Entidade Organizadora	Formandos	Nr. Formandos	Aprovados	Obs.
A Formação a Distância e o papel do e-formador	e-learning	94	2	2009	Departamento de Formação / Direção Nacional	Formadores	103	77	1ª. Edição: 26 aprovados; 2ª. Edição: 51
Comando e Liderança para Chefes	e-learning	90	1	2009	Departamento de Formação / Direção Nacional	Chefes	30	17	
Conceção de cursos de formação online	e-learning	74	3	2011 2012 2013	Departamento de Formação / Direção Nacional	Formadores	109	83	1ª. e 2ª. Edições: 64 horas; 3ª. Ed.: 74 horas
Motivar equipas de trabalho	e-learning	72	1	2012	Gabinete de Sistemas de Informações / Direção	Todos os níveis	24	19	
Formação de formadores em policiamento de proximidade	b-learning	66	3	2007 2008 2009	Departamento de Formação / Direção Nacional	Chefes e oficiais	102	97	12 horas das quais, em regime presencial
Sistema Integrado de perdidos e achados	e-learning	65		2009 2010 2011	MAI / PSP	Agentes e Chefes	?	772	Auto-formação
Recursos Humanos – férias, faltas e licenças	e-learning	49	3	2012	Escola Prática de Polícia	Todos os níveis	75	69	
Conceção de recursos didáticos multimedia (40)	e-learning	40	1	2009	Departamento de Formação / Direção Nacional	Formadores	25	19	
Microsoft Office Excel 2010	b-learning	37	1	2013	Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna	Todos os níveis	12	11	13 horas das quais, em regime presencial
Coordenadores e gestores de cursos em e-learning	b-learning	30	2	2009	Departamento de Formação / Direção Nacional	Gestores da plataforma	10	10	12 horas das quais, em regime presencial
Acordo Ortográfico	e-learning	30		2011	Departamento de Formação / Direção Nacional	Todo o efetivo policial	?	229	Auto-formação
Programa Excel	e-learning	14	2	2012	Comando Regional dos	Todos os níveis	35	19	
Avoid.Fraud	e-learning	12		2011	Departamento de Formação / Direção Nacional	Todo o efetivo policial	?	424	Auto-formação
Portal Estatístico	e-learning	12	2	2012; 2013	Gabinete de Sistemas de Informações / Direção	Todos os níveis	41	41	
Sistema de Queixa Eletrónica	e-learning	10		2009 2010 2011	MAI / PSP	Agentes e Chefes	?	850	Auto-formação

Face à diversidade das temáticas das ações implementadas e aos diferentes públicos que a sua realização permitiu alcançar, é inegável o papel que a plataforma poderá desempenhar no âmbito da formação contínua dos elementos policiais (Relatório da Ação de Formação de Formadores Online, 3ª. ed. – 2013).

Desde o momento em que ocorreu a apresentação pública da plataforma, e ao longo do período de utilização da mesma, o Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP foi detetando algumas lacunas e disfunções, produzindo documentos e solicitando à então Rede Nacional de Segurança Interna (atual Direção Geral de

Infraestruturas e Equipamentos [doravante DGIE]) as suas correções. No *Memorandum*, datado de 15out2009, e que procurou sistematizar a evolução do processo de adaptação da plataforma e-learning às necessidades formativas da PSP, o referido departamento procedeu ao levantamento de um conjunto de pressupostos, com distintos graus de impacto, mas considerados fundamentais para a prossecução do projeto (os quais já haviam sido incluídos na Informação DEPFORM 27/2007 de 19jun2007).

Apesar de a utilização da plataforma poder ser considerada satisfatória, como meio para a realização de ações de formação em e-learning, face aos recursos humanos disponíveis para a sua dinamização (como já referido, a nomeação da equipa prevista em 2006, para a sua gestão, não foi nunca concretizada), houve todavia períodos em que foi impossível a sua utilização. De facto, de meados de 2007 ao início de 2009, por impossibilidade técnica de utilização da plataforma (não apenas porque a RNSI teve de atender a outras prioridades, mas também porque houve a necessidade de fazer evoluir a própria plataforma para um versão mais atualizada), o Departamento de Formação recorreu em exclusivo à intranet da PSP, procurando todavia junto da RNSI que todos os problemas identificados fossem objeto de correção e/ou melhoria. De acentuar que, e após a realização das ações que decorreram no ano de 2009, de todos os pressupostos descritos constatou-se que alguns ainda continuavam a não cumprir o solicitado - nomeadamente os indicadores de gestão, que não se encontravam ainda disponíveis aos gestores da plataforma, para uma avaliação mais fundamentada dos processos formativos; por outro lado, em situações pontuais e nalgumas zonas do país, mantinha-se alguma dificuldade na acessibilidade à Plataforma (*Memorandum – O e-learning na PSP*, de 15OUT2009).

Partindo da análise aos comandos de origem dos formandos (apenas aos que concluíram as respetivas ações com aproveitamento), apresenta-se o seguinte quadro (o qual ilustra apenas os dados das ações em que ocorreu este tipo de análise):

Tabela 2 – Comandos de origem dos formandos

(apenas os que obtiveram aproveitamento)

Comando de Polícia	2º. Curso de Formação de Formadores de Policiamento de Proximidade	Comando e Liderança para Subchefes / Chefes	1º. Curso "A Formação a Distância e o Papel do e-Formador"	2º. Curso "A Formação a Distância e o Papel do e-Formador"	Totais Absolutos	% [Percentagem]
Aveiro	0	2	0	2	4	3%
Beja	1	0	0	1	2	2%
Braga	0	0	1	1	2	2%
Bragança	0	1	3	1	5	4%
Castelo Branco	1	0	0	0	1	1%
CM Lisboa	4	4	3	15	26	23%
CM Porto	2	1	2	2	7	6%
Coimbra	1	0	0	2	3	3%
CR Açores	5	6	1	1	13	11%
CR Madeira	2	0	1	1	4	3%
Direção Nacional	0	0	5	7	12	10%
EPP	0	0	3	3	6	5%
Évora	1	1	0	0	2	2%
Faro	1	0	1	0	2	2%
Leiria	0	1	1	6	8	7%
Portalegre	0	0	0	4	4	3%
Santarém	1	0	2	0	3	3%
Setúbal	0	0	2	2	4	3%
UEP	0	0	1	0	1	1%
Viana do Castelo	1	1	0	3	5	4%
Viseu	1	0	0	0	1	1%
Totais	21	17	26	51	115	100%

Neste mesmo *Memorandum* (Ponto 15.), lê-se o seguinte parágrafo:

(...) prova evidente das potencialidades deste regime de formação, permitindo abarcar elementos policiais de todo o país (e porque não os elementos policiais que se encontram em missões internacionais?) e cujos custos se reduzirão à disponibilidade temporal dos próprios formadores para concepção dos materiais e implementação das acções respectivas.

Se é verdade que neste momento, a PSP dispõe de um portal e-learning (“Portal de Ensino e Formação da PSP”), dependente do Portal da Formação do MAI, é-o

também que a atual solução apresenta-se como uma solução limitativa, uma vez que não permite a gestão de acessos e permissões de forma autónoma, assim como não permite a sua evolução de acordo com as necessidades específicas da PSP, estando esta dependente de desenvolvimentos efetuados para a globalidade dos portais disponibilizados para todos os organismos, para que lhe seja possível efetuar a evolução do seu portal. O atual sistema é tanto mais limitativo, quanto a PSP é de fato a única entidade que tem utilizado, de forma contínua, persistente e a nível nacional, a plataforma. Ou seja, se o desenvolvimento da plataforma depende da busca de soluções a problemas que os utilizadores detetam, o facto da PSP ser a única entidade a utilizar a plataforma, diminui a probabilidade desses problemas e limitações serem resolvidos de fato. Por outro lado, os condicionalismos referidos, não têm sido, por si só, causa suficiente para impedir uma utilização crescente por parte dos utilizadores da PSP, no seu todo (mas com maior taxa de utilização nos utilizadores da EPP e do ISCPSP). Obviamente que os problemas que têm sido detetados e reportados à Direção Geral de Infraestruturas e Equipamentos [DGIE] (sucessora da RNSI), obrigam a um esforço e disponibilidade adicionais por parte dos atuais responsáveis da plataforma, obrigando-os a realizar procedimentos alternativos para os debelar e, por consequência, exigindo mais tempo disponível para a sua implementação / execução.

Sem dúvida que, se a PSP pretende “abrir-se” à comunidade (seja ao mercado externo nacional, seja internacional), dinamizar o seu portal transformando-o numa alternativa credível à formação presencial (também em volume de formação ministrada) e liderar mesmo um projeto de internacionalização junto das polícias dos países de língua oficial portuguesa (Informação - Rede Virtual das Escolas de Polícia dos CPLP, de 12mar2013), tornar-se-á necessária uma decisão que passe, quase obrigatoriamente, por um maior investimento sobretudo no que se refere à afetação de recursos humanos ao seu desenvolvimento.

Na verdade, não é possível falar no portal da formação da PSP e dissociarmo-nos do documento estratégico e de importância nuclear (no âmbito desta Polícia) no que às tecnologias de informação e comunicação diz respeito (ETIC-PSP): *“A estratégia para as tecnologias de informação e comunicação TIC da PSP para 2013-2016 assenta em 3 eixos: o eixo transversal da gestão do conhecimento; o eixo da exploração das TIC; e o eixo do investimento em TIC.”* Neste mesmo documento, está explícito o percurso que a PSP procura prosseguir, conciliando não apenas os três eixos referidos (gestão do

conhecimento, exploração das TIC e investimento em TIC), como também assegurando o cumprimento da missão para a qual o portal do ensino e da formação policial foi criado, e que de alguma forma se encontra sistematizada através das três vertentes descritas.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo inicia-se com a abordagem ao problema e à sua delimitação, a que se seguirá a apresentação dos objetivos e da metodologia. Será ainda apresentada e caracterizada a amostra e concluiremos com os procedimentos.

1. Delimitação do problema

Em educação, constitui um problema de investigação o objetivo de estudo em torno do qual iniciamos um processo em busca de uma resposta ou de informação relativamente a dado problema ou questão. Quivy *et al.* (1998) consideraram que, aquando do início de uma investigação, uma boa forma de atuar, “(...) consiste em procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.32). E, mais adiante acrescentaram que: “a melhor forma de não se perder na escolha das leituras é, com efeito, ter uma boa pergunta de partida. Todo o trabalho deve ter um fio condutor e, até nova ordem, é a pergunta de partida que desempenha esta função” (p.52). Nesta mesma linha de pensamento, também Almeida e Freire (2003) afirmaram que: “toda a produção científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação de um problema. A *definição do problema* constitui, então, a primeira fase na elaboração de um projecto ou a concretização de uma investigação” (p.38). Por seu lado, Pacheco (1995), referiu que: “(...) toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p.67). Por outro lado, e para além de reconhecerem a importância da seleção do problema de investigação, Quivy *et al.* (1992), considerando não haver propriamente regras fixas para a sua definição, entenderam todavia que o importante é que reúna as características de clareza, exequibilidade e pertinência (p.35). Por sua vez Stake (2007) afirmou que: “os problemas podem ser enunciados de qualquer modo, desde que útil” (p.33). Também Yacuzzi (2005) colocou a ênfase na importância da pergunta de partida, ao afirmar: “La

definição de la pregunta de investigación es casi el paso más importante en un estudio de investigación” (p.6).

A partir da linha de investigação proposta pela coordenação do Mestrado, *Ensino-aprendizagem em Ambientes e Contextos Diversificados*, procurámos, pois, responder à seguinte questão:

Qual a perceção dos sujeitos no que diz respeito à implementação de uma modalidade em e-learning (como complemento à formação presencial) no contexto da formação contínua dos elementos da PSP?

E na sequência da pergunta de partida enunciada, delineámos as seguintes questões orientadoras da investigação:

1. Qual o posicionamento dos sujeitos, em termos de concordância/discordância, no que diz respeito aos fundamentos da formação em e-learning, às razões que sustentam a opção por esta modalidade e ainda às vantagens da modalidade em e-learning, quando comparado com a formação em regime presencial, no contexto da PSP?
2. Quais as ações de formação contínua, identificadas pelos sujeitos, com potencialidades para serem enquadradas no regime de e-learning?
3. Existirão diferenças no posicionamento dos sujeitos, em função da idade e das habilitações literárias, no que concerne aos fundamentos da formação em e-learning, às razões que sustentam a opção por esta modalidade e ainda às vantagens do regime em e-learning, quando comparado com a formação em regime presencial?

Tendo como pressupostos os parâmetros descritos por Almeida e Freire (2003), é de concluir que o problema que servirá de orientação a este estudo, conjuga os referidos parâmetros, porque: (i) é concreto e real, constituindo atualmente elemento de ponderação na PSP; (ii) reúne condições para ser estudado, quer no que se refere aos meios técnicos e materiais quer à disponibilidade dos contextos envolvidos; (iii) é relevante para a prática dado visar colmatar um défice de conhecimento, procurando fundamentar decisões futuras, no que aos modelos de formação policial diz respeito; (iv) está formulado, de forma clara e perceptível, admitindo apenas respostas precisas para além de ser suscetível de verificação empírica (p.41).

2. Objetivos

Para dar corpo ao projeto desejado, e tendo sido formulada a pergunta de partida, já mencionada no tópico anterior assim como as questões orientadoras da investigação, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever o grau de concordância com questões fundamentais na formação em e-learning ou blended learning;
2. Identificar o posicionamento dos sujeitos em relação às razões que julgam sustentar a formação em regime de blended learning como uma opção adequada para a PSP;
3. Descrever a perceção dos sujeitos, em termos de concordância, com as vantagens da formação sustentada no regime em e-learning dirigida a elementos policiais, quando comparada com a formação em regime presencial;
4. Identificar as ações de formação com potencialidades para serem ministradas em regime de e-learning ou blended learning, numa lógica de formação contínua, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos definidos;
5. Comparar a opinião dos sujeitos mais novos com os mais velhos no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação na PSP;
6. Comparar os sujeitos com habilitações de nível superior e não superior no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação na PSP.

3. Metodologia

Se a toda a investigação corresponderão determinadas abordagens metodológicas que lhe são próprias, importa conhecer a definição de *método*, o qual, nas palavras de Fachin (2001), pode ser entendido como um conjunto de processos através dos quais podemos chegar ao conhecimento de dada realidade (p.113). E ainda segundo o autor, podemos caraterizar um método científico como uma “(...) escolha de procedimentos

sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo e a sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objeto ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo (p.113).

O método científico permite que optemos por abordagens distintas, sejam de caráter quantitativo seja qualitativo. Na verdade, na atualidade, verifica-se que para compreendermos, interpretarmos ou conhecermos dada problemática na área educacional, importa a utilização de abordagens diversas.

É do conhecimento comum a dicotomia entre as duas abordagens metodológicas: a quantitativa e a qualitativa. Atualmente, e no âmbito do desenvolvimento da investigação em áreas do conhecimento como as Ciências Sociais, poderão coexistir quer a abordagem quantitativa quer a qualitativa, ainda que de tal coexistência decorram naturais dificuldades, em caso de utilização conjunta. No entanto, atendendo às especificidades do tema que decidimos abordar, optámos por uma abordagem de cariz quantitativo que se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de recolha de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas, o qual é frequentemente aplicado nos estudos descritivos.

Nos métodos quantitativos, Freixo (2009, p.144) advoga que a matemática surge como elemento essencial para se poderem medir os resultados, uma vez que o número permite: a precisão; uma maior objetividade; a comparação e a reprodução; a generalização para situações semelhantes; a inferência (avaliação e teste de hipóteses). O método de investigação quantitativo constitui, assim, um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis, baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador.

O método de investigação quantitativo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; possibilitar a generalização dos resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos (Freixo, 2009, p.145), permitindo também servir como verificação para as ideias que se desenvolveram durante a investigação e fornecer informação descritiva acerca da população servida por um programa educacional em particular, que pode abrir novos caminhos a explorar e questões a responder (Bodgan & Biklen, 1994, p. 194).

Segundo Freixo a investigação quantitativa examina conceitos precisos e as suas relações mútuas, com vista a uma eventual verificação da teoria e da generalização alargada a populações alvo dos resultados obtidos com amostras selecionadas em função de critérios precisos. Faz apelo a explicações e ao estabelecimento de relações de causa efeito e visa, sobretudo, explicar e predizer um fenómeno pela medida das variáveis e pela análise de dados numéricos (2009, p.145).

3.1. O estudo de caso

O estudo de caso tem sido amplamente utilizado na investigação em Ciências Sociais. Será o método que utilizamos sempre que, numa investigação, pretendemos compreender, interpretar, conhecer um dado problema, situação, componente ou atividade específica numa qualquer escola ou organização. Merriam (1988) citada por Bogdan e Biklen (1994) considerou que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89).

Tendo em vista a problemática da nossa investigação, considerámos que a opção pelo estudo de caso seria metodologicamente correta e adequada, isto porque e como refere Merriam (1988), citada por Carmo e Ferreira (1998), “num estudo de caso a definição do problema de investigação resultou da nossa própria experiência” (p.235). Outros autores, como Lessard-Hebert *et al.*, (2008), consideraram também que, no que à investigação diz respeito, o estudo de caso constitui uma opção metodológica privilegiada, porque é real (o fenómeno é analisado no seu contexto real), aberto e, também por isso, menos controlado, para além de que, o investigador se encontra, pessoalmente envolvido e implicado, uma vez que “aborda o seu campo de investigação a partir do seu interior” (pp.169-170).

Para Carmo e Ferreira (1998), esta opção metodológica (o estudo de caso) é também bastante adequada quando se procura resposta para questões “(...) ‘como’ ou ‘porquê’; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto” (p.216). Descrevendo algumas das vantagens dos estudos de caso, Walker (1993) citado por Freire (1997) referiu ser possível reinterpretar, dado que os estudos de caso constituem de algum modo um vasto conjunto material, eventualmente de valor para investigações ou análises futuras; e também, face às suas características, podem chegar

a ser mais úteis a diversos tipos de audiências, do que outros tipos de dados, eventualmente apenas acessíveis a públicos mais restritos (p. 572). Por sua vez Dooley (2002) afirmou que investigadores de múltiplas áreas usam o método de investigação do estudo de caso “(...) to produce new theory, to dispute or challenge theory, to explain a situation, to provide a basis to apply solutions to situations, to explore, or to describe an object or phenomenon” (pp.343-344).

Freire (1997), continuando a citar Walker (1993), considerou todavia que, para além das vantagens, não deixam de existir também algumas limitações e condicionalismos, dentre as características deste tipo de estudos:- podem ser complexos e difíceis de concretizar; - atendendo ao facto de decorrerem em contextos naturais, o acesso aos dados ou outras informações, pode ser problemático, tal como a sua eventual publicação; fundamental, também, por isso, a garantia da confidencialidade dos dados por parte do investigador, a preservação do anonimato dos participantes ou outros sujeitos assim como pelos limites entre o que é ou pode ser considerado público e o privado; - do envolvimento e implicação do investigador no contexto objeto do estudo, podem também decorrer eventuais problemas, os quais se poderão refletir nos resultados a obter; e por fim, a generalização pode ser de difícil aplicabilidade, dada a especificidade da realidade objeto de investigação (p.572).

Abordando a problemática da generalização, Stake (2007) afirmou: “Nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico” (p.20). Mais adiante, o mesmo autor, reafirmou que o verdadeiro objetivo do estudo de caso “(...) é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que fez” (p.24). E, procurando reforçar a ênfase no princípio da particularização, continuou: “A ênfase na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (p.24). Todavia, isso não obstará a que se adquira conhecimento e que esse conhecimento possa ser importante para a compreensão de outros casos. Nas palavras de Stake (1999):

(...) de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales. Y lo hacen en parte porque están familiarizados com otros casos a los que añadem el nuevo, y así forman un grupo un tanto

nuevo del que poder generalizar, una oportunidad nueva de poder modificar las antiguas generalizaciones (p.78).

3.1.1. O contexto

O contexto em que o estudo se realizou constitui a nossa própria realidade profissional. Não apenas porque integramos a equipa responsável pela gestão da formação na PSP ao longo de mais de duas décadas, desempenhando funções de formador e gestor da plataforma a partir de 2007 e, desde então, integrando a equipa responsável pela gestão e dinamização da mesma.

Este conhecimento prévio que possuímos do contexto organizacional, mais propriamente, de âmbito formativo policial, constituiu um critério preponderante, dado tal realidade significar também uma vantagem (a da familiaridade) tal como esta é entendida por Carmo e Ferreira (1998): “Um primeiro critério de familiaridade do objecto de estudo, mostra-nos que é vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior do investigador” (p.45). Todavia, no caso em apreço, não se tratava apenas de familiaridade ou mesmo o conhecimento profundo do projeto e-learning na PSP. Este projeto é na realidade um projeto em que temos estado pessoal e profissionalmente implicados. E aqui, cabe também acentuar, que tivemos plena consciência das consequências que tal envolvimento poderia implicar para a investigação e as recomendações de Bogdan e Biklen (1994) ao sugerirem a “(...) conveniência de não escolher um assunto em que esteja pessoalmente envolvido” (p.86). No entanto, os mesmos autores, também afirmaram: “Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho (...)” (p.86). Por estas palavras, e por outras, também escritas pelos mesmos autores: “Apesar de alguns investigadores já terem efectuado, com sucesso, estudos em que se encontravam, pessoalmente, envolvidos (...)” (p.86), entendemos que deveríamos arriscar e levar a cabo este estudo. E porque, desde sempre estivemos dispostos a seguir uma linha de rigor, revemo-nos nas palavras de Pacheco (1995) que, referindo-se especificamente à investigação de âmbito educacional, escreveu que esta pode ser entendida como uma “actividade de natureza cognitiva num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (p.9). Significa que, para o autor em referência, caracterizam a investigação educacional aspetos como, o ser sistemático, com rigor científico e, ainda, ser adequado ao objeto de estudo.

Atendendo aos pressupostos já mencionados, foi elaborado um requerimento e contactada a Direção Nacional da PSP (através do Departamento de Formação – órgão responsável pela análise dos pedidos para a realização de estudos desta natureza e pela elaboração de informação para submeter a despacho superior), na qual se solicitou autorização para o desenvolvimento da investigação (no que se incluiu os procedimentos inerentes à mesma).

O documento referido obteve o indispensável deferimento (consultar Anexo I), que nos foi comunicado. A partir de então, foi possível o desenvolvimento formal de todos os procedimentos necessários à prossecução da investigação e das respetivas etapas de desenvolvimento da mesma, nomeadamente a consulta documental e a aplicação do instrumento de avaliação.

O nosso estudo tem um cariz descritivo e centra-se na análise do caso específico da formação na PSP, mais propriamente nas modalidades de e-learning e de blended learning que tem vindo a ser implementado e que constitui o nosso objeto de estudo. É sobre ele que desenvolveremos uma análise sistemática, aprofundada, mas também reflexiva, de forma a que nos seja possível a descrição da realidade, num processo que Albarello L., Digneffe F., Hiernaux J.-P., Maroy C., Ruquoy D., Saint-Georges P., (1997), classificaram como uma “(...) lógica exploratória, como meio de descoberta e de constituição de um esquema teórico de inteligibilidade” (p. 117).

3.2. Caraterização da amostra

Definindo o conceito de população, Tuckman (2000) escreveu: “A população (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário (...), é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (p.338). Na presente investigação, constituiu o grupo-alvo, um total de 328 elementos da PSP (de ambos os quadros, com funções policiais e com funções não policiais) que são a totalidade de formandos e de formadores que, de 2007 a 2103 e que cumpriam os seguintes pressupostos:

- frequentaram ou monitoraram ações de formação em e-learning ou em blended learning, cuja carga horária fosse igual ou superior a 40 horas;
 - não foram contabilizadas os formandos que frequentaram as ações que se realizaram exclusivamente em autoformação;
-

- foram contabilizados apenas os formandos que obtiveram aproveitamento aquando da frequência dos respetivos cursos.

Ainda segundo Tuckman (2000), “A especificação do grupo que constitui a população é uma etapa inicial do processo de amostragem que afecta a natureza das conclusões que se possam vir a extrair de um determinado estudo” (p.338).

Tabela 3 – Listagem dos cursos em e-learning e blended learning realizados no período de 2007 a 2013 e números respetivos de formandos e formadores

Cursos (desde 2007)	Nr. Horas	Nr. Cursos	Ano	Entidade Organizadora	Nr. Formandos	Formandos Aprovados	Nr. Formadores
A Formação a Distância e o papel do e-formador	94	2	2009	Departamento de Formação / Direção Nacional	103	77	4
Comando e Liderança para Chefes	90	1	2009	Departamento de Formação / Direção Nacional	30	17	2
Conceção de cursos de formação online	74	3	2011; 2012; 2013	Departamento de Formação / Direção Nacional	109	83	3
Motivar equipas de trabalho	72	1	2012	Gabinete de Sistemas de Informações / Direção Nacional	24	19	2
Formação de formadores em policiamento de proximidade	66	3	2007, 2008, 2009	Departamento de Formação / Direção Nacional	67	65	13
Recursos Humanos – férias, faltas e licenças	49	3	2012	Escola Prática de Polícia	75	69	3
Conceção de recursos didáticos multimedia (40 horas)	40	1	2009	Departamento de Formação / Direção Nacional	25	18	3
						348	30

Ainda que teoricamente a população fosse de 378 elementos, houve que ter em atenção formandos que frequentaram mais do que uma ação (e também formadores que monitoraram mais do que uma ação, assim como outros que desempenharam alternadamente os papéis de formandos versus formadores) e inclusivamente, formandos que entretanto passaram à situação de aposentação. Na verdade, e após se terem inserido na plataforma de e-learning as respetivas matrículas para que lhes fosse dado acesso ao Questionário, o sistema (que não admite a duplicação de identidades, representadas pelos números de matrícula) contabilizou exatamente 328 elementos, no que se inclui formandos e formadores.

3.2.1. Os dados da amostra

- Dimensão da amostra: 172 sujeitos (o que representa 52% da população a quem foi dirigido o questionário);

- Género: A amostra é maioritariamente do género masculino (78%): de referir que a percentagem referente ao género feminino (22%) é muito superior àquela que corresponde ao género feminino em funções na PSP (inferior a 10%);

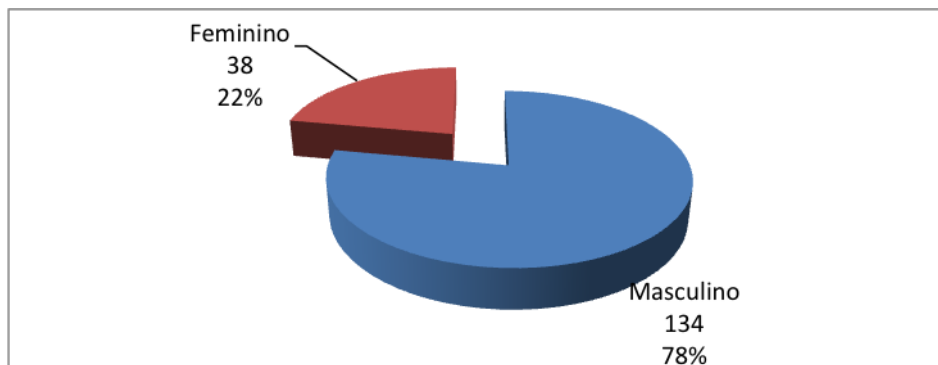


Gráfico 1 - Representação percentual do género

- Idade: A maior parte da amostra, considerando a moda e a mediana, situa-se na categoria 5, que corresponde às faixas etárias entre os 45 e os 50 anos, e que integra mais de 1/4 (33,7%) da amostra total. A amostra não integra sujeitos entre os 21 e os 26 anos, idades correspondentes à primeira categoria definida. De acentuar que os escalões entre os 39 anos e os 56 anos, representam no seu conjunto 78,5% da amostra.

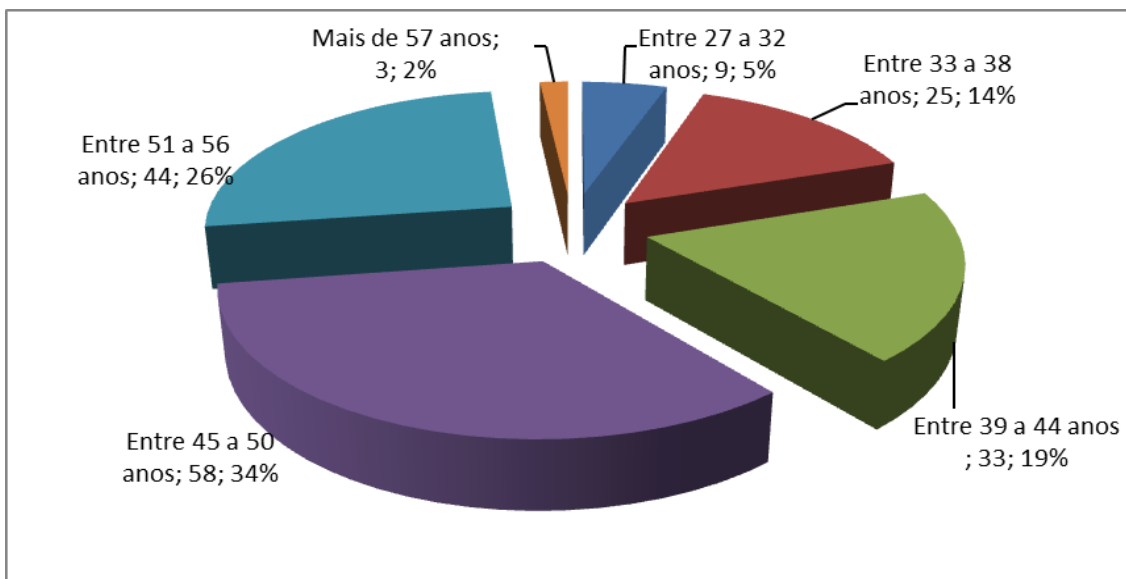


Gráfico 2 Representação percentual dos escalões etários

- **Habilitações literárias:**
 - Moda: categoria 2, correspondente ao 12º ano de escolaridade (40,1%);
 - Mediana: categoria 3, correspondente à frequência universitária (5,8%);
 - Uma percentagem muito significativa de elementos com a licenciatura (36,6%).

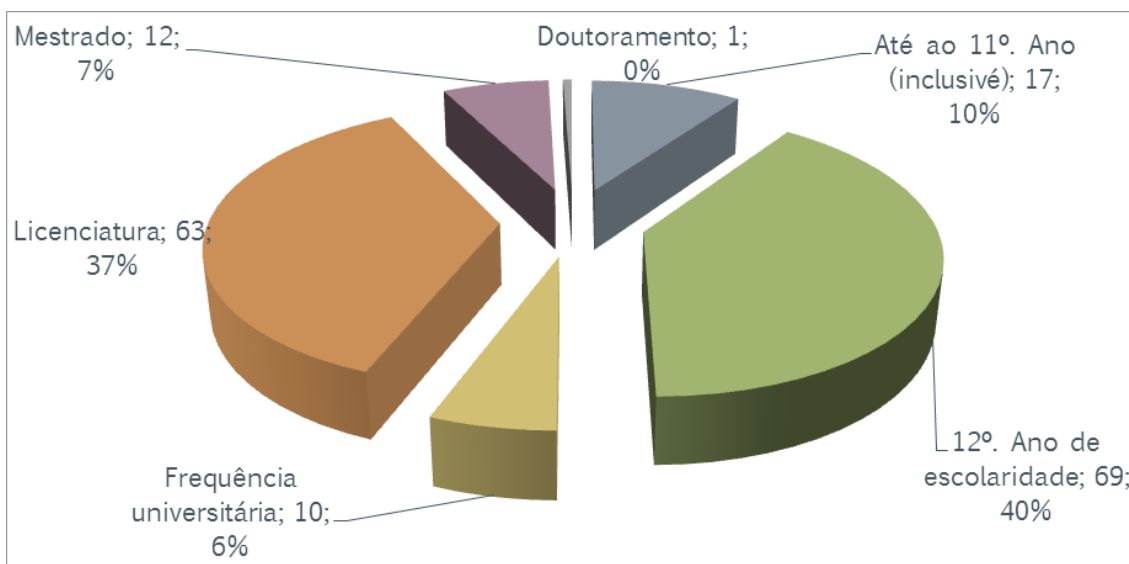


Gráfico 3 - Representação percentual das habilitações literárias

- **Funções em termos profissionais:**
 - A moda corresponde à área dos serviços administrativos. Significativa também a percentagem com funções no corpo de instrutores / docência (11%);

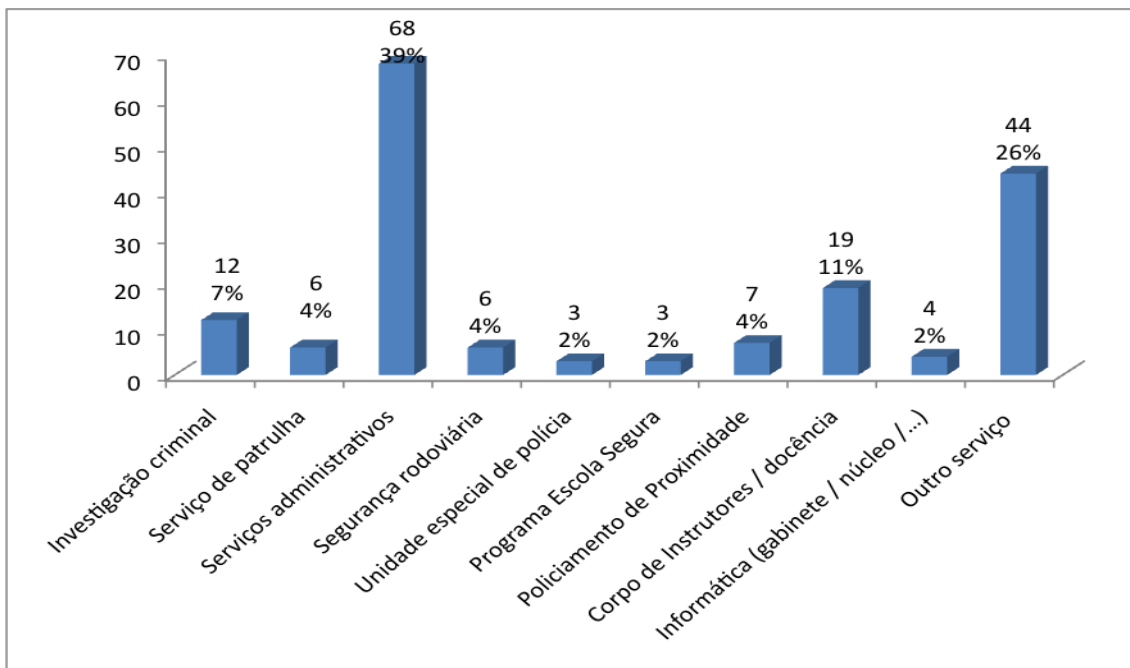


Gráfico 4 - Representação percentual da colocação profissional

Atendendo ao elevado valor percentual 26% (que representa 44 respostas), foi analisado o conteúdo da resposta aberta associada a essa opção. Verificou-se que:

- das 44 respostas, 17 referem-se a situações de comando/chefia, representando 10% do total de respondentes;
 - outras 7 ocorrências referem-se todavia ao agrupamento de docência/instrução, o que representa um total de 26 ocorrências, representando um valor percentual de 15% da amostra;
 - as restantes 20 ocorrências encontram-se distribuídas por oito diferentes serviços inerentes à missão da PSP (multivariada na sua essência), não se traduzindo por isso em grupos percentualmente representativos no conjunto da amostra.
- Quadros de pessoal da Polícia de Segurança Pública
 - Ainda que expectável a percentagem de elementos com funções policiais (86%), não deixa de ser significativa a percentagem de elementos com funções não policiais (vulgo *civis*) – 14%;
 - Esta última percentagem referida, poderá ter alguma justificação, dado que as ações que se realizaram em e-learning/blended learning foram das poucas a que este quadro (com funções não policiais) podiam ter acesso e sem necessidade de nomeação hierárquica, dado terem decorrido em

regime de voluntariado [exceção às ações de Formação de Formadores em Policiamento de Proximidade].

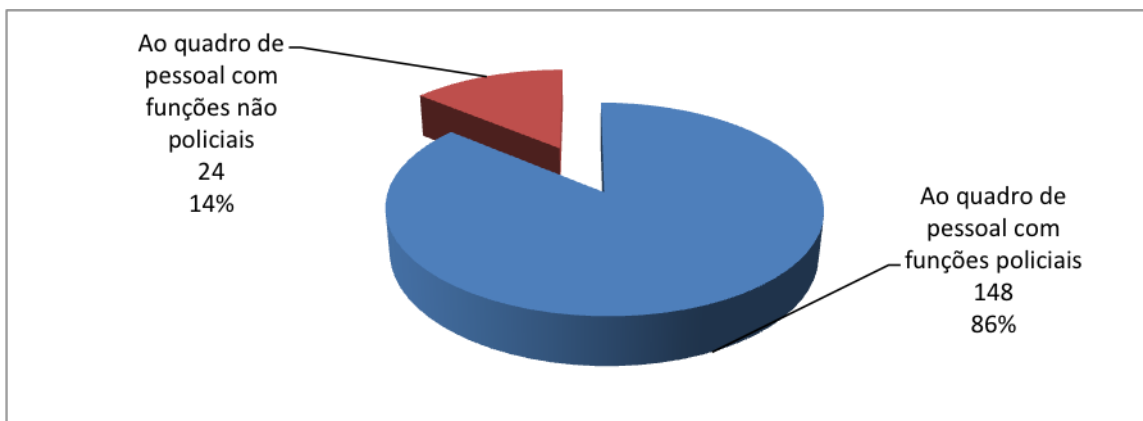


Gráfico 5 - Representação percentual dos quadros de pessoal

- Posto / Categoria Profissional:
 - Verifica-se uma percentagem de 31,3% no somatório das categorias de oficial de polícia (entre chefias intermédias, superiores e dirigentes);
 - Significativa a percentagem referente à classe de chefes / subchefes (34,9%), mas também de referir a dos agentes (19,8%);
 - Da percentagem 14% referente ao quadro de pessoal com funções não policiais, significativa a percentagem dos técnicos superiores (4,7%);

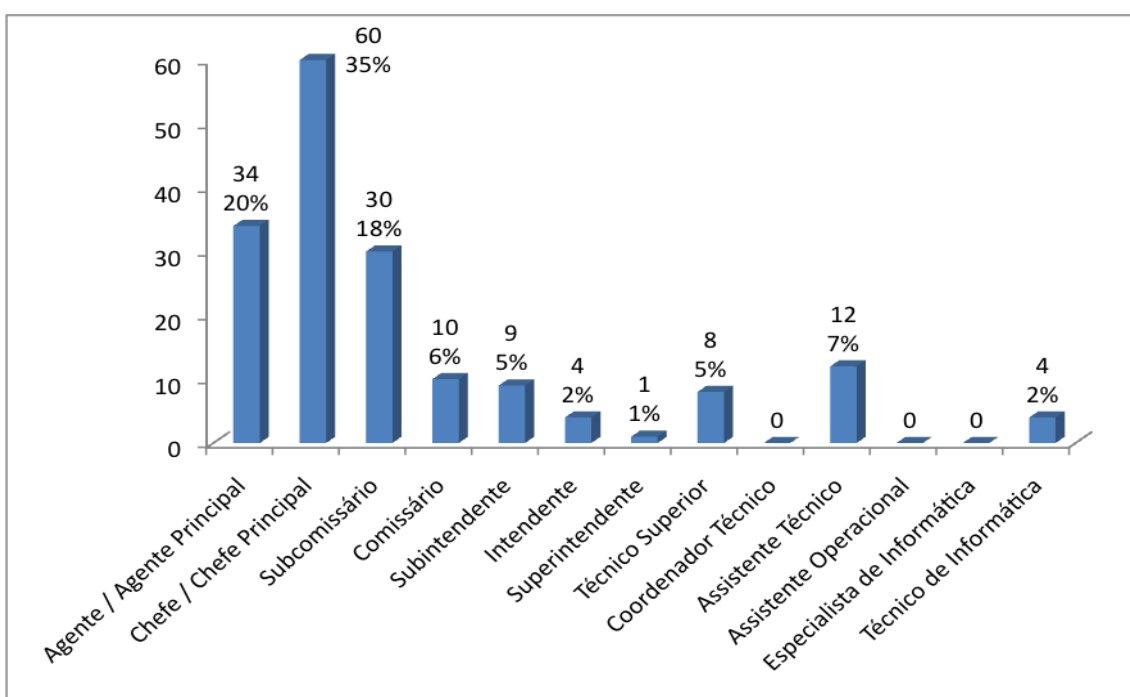


Gráfico 6 - Representação percentual das categorias profissionais

- Antiguidade nas funções profissionais
 - Ainda que o período de um a cinco anos seja o mais representado (34,3%) da amostra, são também muito significativas as percentagens referentes aos períodos de seis a dez anos (24,4%) assim como dos onze aos quinze anos (18%);
 - Não menos significativo, e revelando estabilidade profissional (ou acomodação?) as percentagens de profissionais que se encontram há mais de dezasseis anos nas mesmas funções, exatamente igual à percentagem dos que estão há mais de 21 anos (11,6%).

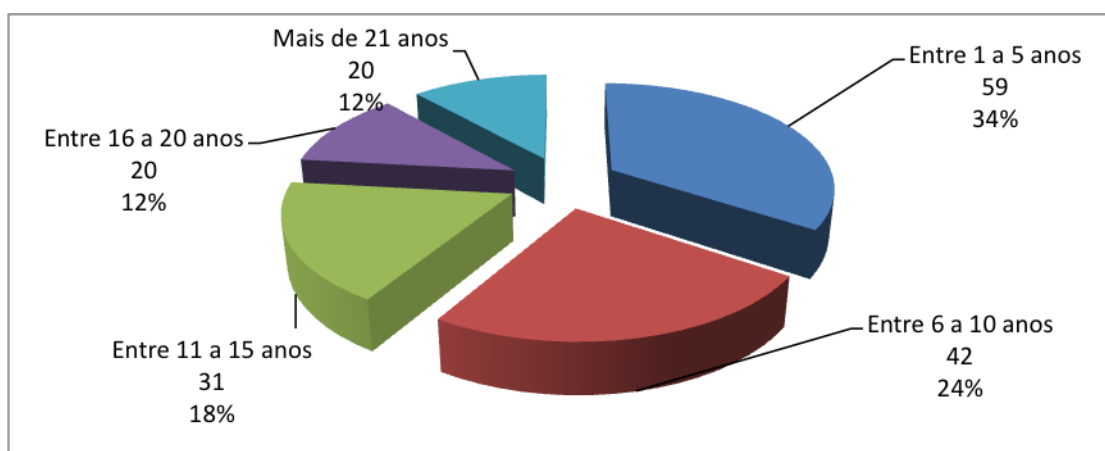


Gráfico 6 - Representação percentual da antiguidade profissional

- Papéis desempenhados na formação e-learning:
 - De algum relevo a percentagem de profissionais que alternadamente vivenciaram ambas as situações, a de formandos e de formadores (7,6%);
 - Por outro lado, significativo que numa instituição com uma diversidade e riqueza de recursos humanos, natural numa instituição com mais de 23000 elementos, apenas dezoito elementos desempenharam funções de formador num modelo e-learning (ou pelo menos, não houve outros voluntários que tenham demonstrado reunir condições pedagógicas e profissionais para desempenharem essas funções em ações em e-learning /blended learning).

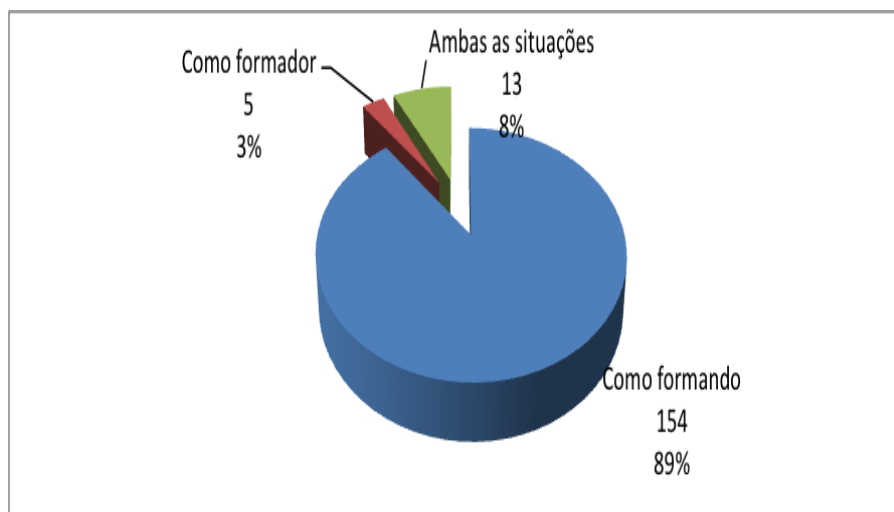


Gráfico 7 - Representação percentual dos papéis desempenhados nas ações de formação

3.3. Instrumento de avaliação

São diversas as técnicas que poderão ser utilizadas para recolha de dados, nomeadamente a entrevista, a análise documental, a observação ou, ainda, o questionário. A nossa investigação incluiu, numa primeira fase, a revisão da literatura, sobretudo tendo em atenção textos e autores de referência na área temática em estudo. Posteriormente, foram também consultados normativos legais, diretamente relacionados com a Polícia de Segurança Pública, como também, documentos internos da instituição e que contribuíram para um conhecimento e fundamentação das várias etapas da presente investigação.

Este conjunto documental não apenas constituiu o referencial teórico cujos domínios importava desenvolver, como foi determinante para a concetualização do questionário que elaborámos. De facto, e ainda relativamente ao questionário, considerámos que seria o instrumento que melhor se adequaria à obtenção de informação e das respostas à nossa questão de partida. Aliás, também Freixo (2011) considera este instrumento como o mais utilizado para a obtenção ou recolha de informação (p.197).

Houve vários aspetos determinantes, conducentes à opção por este instrumento. Para além de ser um meio que consensualmente consideramos rápido, é também eficaz na obtenção da informação pretendida, sobretudo se o número de pessoas a aplicar for numeroso. Por outro lado, e nas palavras de Ghiglione e Matalon (2005), é uma “técnica relativamente simples de aplicar” (p.14) e, os autores continuaram, conjugando ainda

com uma outra vantagem de “ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos” (p.14).

Decerto que há aspetos que poderão constituir condicionantes à sua aplicação. Segundo Carmo e Ferreira (1998), há um problema importante aquando da utilização do questionário: o da interação indireta. Investigador e potenciais respondentes não interagem, pelo que, para além ter de haver cuidados especiais na formulação das questões (uma vez que no momento do questionamento, seria impossível o esclarecimento de eventuais dúvidas), também a construção e organização do questionário exige especiais cuidados para que garanta “(...) coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica a quem a ele respondeu” (p.154). Estivemos também conscientes da existência de outras críticas e condicionalismos ao questionamento por questionário, conforme o texto de Foddy (1996), nos esclarece quanto a alguma da argumentação dos críticos:

A crítica mais comum à metodologia de inquirição por questionário é de que, ao apresentar um conjunto prévio de resposta possíveis, o investigador condiciona desde logo as formas através das quais é possível responder às perguntas, sendo por isso impossível avaliar a validade das respostas. Dito de outro modo, argumenta-se que o fornecimento prévio de respostas pode conduzir os inquiridos a fornecerem respostas que nunca lhes teriam ocorrido se estivessem a responder livremente (p.17).

Por outro lado, o fato do questionário ter proporcionado o carácter de anonimato, não deixou de ter exercido influência aquando da escolha desta opção metodológica, dado propiciar ao respondente liberdade e veracidade às suas respostas.

Tal como se deduz do antecedente, a opção pelo questionário foi devida e cuidadosamente refletida, o mesmo sucedeu na fase da sua elaboração.

Segundo Ghiglione e Matalon (2005), e no que se refere ao conteúdo do questionário, é possível distinguir “(...) duas grandes categorias de questões:

1) As que se debruçam sobre os factos, em princípio susceptíveis de serem conhecidos de outra forma sem ser através de um inquérito e 2) as que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferencias, (...). Também as questões podem ser distinguidas pela sua forma: 1) as questões abertas às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário,

fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos e 2) as questões fechadas, onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter sido colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar” (pp.114-115).

Para a nossa investigação, aquando da conceção e construção do questionário optámos que as questões fossem o mais claras possível. Hill e Hill (2002) alertaram para a necessidade de se atender a esse aspeto, quando afirmaram que, em termos gerais, a extensão de uma dada questão é inversamente proporcional à clareza da mesma, acrescentando que: “(...) quanto mais ‘literárias’ e sofisticadas forem as palavras de uma pergunta, menos claro é o seu significado; - são muitas as pessoas que têm vocabulários e habilitações literárias restritos” (p.95). Mais adiante, e relativamente ao uso de uma terminologia nem sempre adequada ou do conhecimento daqueles a quem o questionário se direcionará, Ghiglione e Matalon (2005), afirmaram que o investigador “(...) corre o risco de usar um vocabulário pouco habitual e que não será compreendido por todos, ou então, consciente dessa dificuldade, recorrer a uma linguagem artificialmente simplificada ou popular (...)” (p.121). No caso da nossa investigação, e para além de se ter procurado que todas as questões fossem redigidas de forma clara, em termos de terminologia e seu significado, não terão constituído obstáculo, não apenas porque os termos menos comuns se encontram definidos no próprio questionário, mas também porque os mesmos tinham sido objeto de estudo aquando das ações de formação desenvolvidas e nas quais o público-alvo do questionário foi formando e ou formador.

Por outro lado, e no que se refere à problemática do número de questões, houve o cuidado de utilizar apenas aquelas consideradas necessárias para obter a informação pretendida. De acordo com Carmo e Ferreira (1998): “o número de perguntas de um questionário deve ser (...) o adequado à pesquisa em presença e não mais que esse quanto bastar” (p.141). Apesar disso, de alguma forma tínhamos a perceção de que o questionário era longo e com uma multiplicidade de questões as quais poderiam ter como consequência um “efeito dissuasor sobre os inquiridos aumentando a probabilidade das não respostas” (p.141). Apesar desse risco, e de uma análise detalhada a todas as questões no sentido de eliminar aquela(s) que pudesse(m) ser entendida(s) como redundante(s) ou cujo objeto não trouxesse informação de valor para

os objetivos da dissertação, não se revelou possível diminuir o tamanho do questionário, dado que todas as questões se revelaram essenciais para o fim em vista.

3.3.1. Validação e administração

Uma vez concluída a elaboração de uma primeira versão do questionário, e nas palavras de Carmo e Ferreira (1998), importava que o mesmo fosse validado de forma a “(...) garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo com os objectivos inicialmente formulados pelo investigador” (p.145). Também Tuckman (2000) nos falou da importância e utilidade do teste prévio, quando escreveu: “É francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste” (p. 335).

Entre outros aspetos, através da validação é possível verificar: - se os inquiridos compreenderam todas as questões, da forma pretendida e prevista pelo investigador; - a existência ou não de questões inúteis ou não adequadas tendo em conta a informação pretendida; ou, por outro lado, questões de difícil interpretação ou que o público-alvo prefira não responder por as considerar tendenciosas; - se as respostas previstas nas questões fechadas, abarcam todo o leque de respostas possíveis; - se haverá algum tipo de informação pretendida, mas para a qual não foi (foram) concebida(s) questão(ões); - se o público-alvo não considerará o questionário excessivamente longo, saturante e ou de difícil preenchimento (Carmo e Ferreira, 1998, p.145). Também Tuckman (2000) apontou alguns argumentos nesse sentido: “Aplicando um teste-piloto a um grupo de sujeitos (...), procura-se determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à medição e discriminabilidade (...)” (p.335). E mais adiante “Os testes – piloto, (...) dão aos investigadores a possibilidade de remover as deficiências dos questionários, diagnosticando e corrigindo essas imperfeições” (p.336).

O refletir sobre a importância e necessidade da validação, obrigou desde logo a equacionar a amostra à qual o teste deveria ser aplicado. Bell (2004) a este respeito afirma que: “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados (...)” (p.128). Mas quanto à amostra à qual deverá ser aplicado o teste, a mesma autora sugere que: “(...) o ideal seria testar o questionário com um grupo semelhante ao que constitui a população do seu estudo (...)” (p.129).

Atendendo às características da nossa população, os únicos elementos que se encontravam familiarizados com a temática abordada no questionário e suficientemente

motivada para colaborar e testar o questionário, seriam aqueles que, no desempenho das suas funções profissionais, se encontravam direta ou indiretamente relacionados com a problemática da formação da PSP (nomeadamente os que se encontram integrados nos diferentes núcleos de formação existentes em todo o dispositivo da formação). Nesse sentido, o acesso ao questionário (na plataforma da PSP), foi dado a trinta e cinco elementos os quais foram sensibilizados para o efeito, explicando-se-lhes os objetivos a alcançar com a investigação, qual o motivo do teste ao questionário e o que se pretendia com ele. Foi também realçado o caráter anónimo do preenchimento do questionário.

O fato de haver uma forte relação pessoal e profissional facilitou o processo comunicacional, permitindo que dos trinta e cinco acessos concedidos, trinta elementos tenham preenchido o questionário, demonstrando a sua receptividade ao processo e reconhecendo também a importância quer da testagem quer do objeto de estudo.

Atendendo aos objetivos da investigação previamente definidos, o questionário foi concebido num conjunto de duas partes, cada uma delas com um conjunto de questões. No quadro seguinte apresentamos um quadro com a ligação estabelecida entre as questões do inquérito e os objetivos do estudo.

Objetivos Específicos	Questões
1) Descrever o grau de concordância com questões fundamentais na formação em e-learning ou blended learning.	5.a., 5.b., 5.c., 5.d., 5.e., 5.f., 5.g. e Questão Aberta
2) Identificar o posicionamento dos sujeitos em relação às razões que julgam sustentar a formação em regime de blended learning como uma opção adequada para a instituição (PSP).	6.a. , 6.b., 6.c., 6.d., 6.e., 6.f., 6.g. , 6.h. e Questão Aberta
3) Descrever a perceção dos sujeitos, em termos de concordância, com as vantagens da formação sustentada na modalidade em e-learning dirigida a elementos policiais, quando comparada com a formação em regime presencial.	3.a., 3.b., 3.c., 3.d., 3.e., 3.f., 3.g., 3.h., 3.i., 3.j., 3.k., 3.l., 3.m., 3.n., 3.o., 3.p., 3.q., 3.r. e Questão Aberta

4) Identificar as ações de formação com potencialidades para serem ministradas em regime de e-learning ou blended learning, numa lógica de formação contínua, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos definidos.	Questão 2. , Questões 4. [a., b., c., d., e., f., g., h., i., j., k., l., m., n., o., p., q., r., s., t., u., v., w., x., y., z., aa., bb., cc., dd., ee., ff., gg., hh., ii., jj., kk., ll., mm., nn., oo.]
5) Comparar os sujeitos mais novos com os mais velhos no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning / blended learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação na PSP.	I.2.
6) Comparar os sujeitos com habilitações de nível superior e não superior no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning / blended learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação na PSP.	I.3.

Aquando da formulação das questões, baseámo-nos nos formatos propostos por Tuckman (2000), o qual destacou algumas das características que distinguem questões diretas versus indiretas, afirmando que “ao fazer com que o objecto de determinadas questões seja menos óbvio, a abordagem indirecta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas, (...)” (p.309). Acrescentou todavia que, utilizando tal estratégia, poderá ser necessário formular um maior número de perguntas caso se pretenda obter informação efetivamente relevante.

A fase em que o questionário foi testado (07 a 10 de novembro de 2013), não trouxe alterações profundas à estrutura final do questionário ou mesmo ao número de questões. As sugestões incidiram sobretudo ao nível das instruções, ainda que desde o início se tenha procurado que, e nas palavras de Carmo e Ferreira (1998), “as instruções fossem precisas, claras e curtas” (p.144). Assim, as instruções foram repensadas e reformuladas, visando que para além de inequivocamente claras, surgissem ao

respondente no momento oportuno e não com antecedência excessiva (por exemplo, logo no início do questionário).

Como se previa, não ocorreram dúvidas quanto ao vocabulário utilizado, assim como relativamente à terminologia. Por outro lado, algumas questões tiveram de ser reformuladas, pelo que se tornaram aparentemente longas. Todavia, e seguindo as propostas dos elementos que realizaram o teste, era preferível, uma vez que permitiria ao respondente compreender o verdadeiro sentido da questão formulada. Um outro aspeto cuja reformulação foi sugerida, foi o próprio *layout*. Nesse sentido, foram introduzidas quebras de páginas, deixando de ser necessária a utilização da barra vertical de *scroll* para aceder à totalidade da questão, à questão seguinte ou até para ler eventuais instruções. Por outro lado, não se registaram quaisquer sugestões, quer relativamente ao leque de respostas previstas para cada questão nem relativamente à formulação ou mesmo à ordenação das questões abertas, as quais foram consideradas pertinentes e suscetíveis de contribuir para a clarificação de algum tipo de informação.

Reformulados os aspetos mencionados, com base nas sugestões apresentadas aquando da validação, deu-se por concluída a versão final do Questionário [Anexo II].

A aplicação do questionário ocorreu no período de 11 a 30 de novembro de 2013.

De acentuar que, ao longo do período em que o questionário se manteve acessível para preenchimento, todos os questionários foram preenchidos com exatamente os mesmos critérios procedimentais, tal como Ghiglione e Matalon (2005) aconselharam quando apelaram à “conservação da constância das condições” (p.108).

Nas tabelas seguintes, apresenta-se a correspondência entre cada um dos objetivos específicos e as perguntas definitivas, constantes na versão final do questionário:

Tabela 4 - Correspondência objetivo específico 1) e respectivas questões

Objetivos Específicos	Questões
1) Descrever o grau de concordância com questões fundamentais na formação em e-learning ou b-learning.	5. Atendendo aos parâmetros de avaliação, e no que se refere à formação em e-learning ou b-learning, selecione o parâmetro que considere mais adequado a cada uma das questões descritas:
	Questão 5.a. Atendendo às ações e-learning (ou b-learning) já realizadas na PSP, considero que garantiram as necessárias competências e qualificações
	Questão 5.b. Tendo em conta as minhas experiências formativas, em e-learning ou mistas, considero que os métodos pedagógicos, e respetivas técnicas, que os formadores utilizaram, foram adequados aos temas que ministraram e aos objetivos que se propuseram atingir
	Questão 5.c. Globalmente, os formadores demonstraram competências científicas, técnicas e pedagógicas
	Questão 5.d. A avaliação implementada pelos formadores, foi adequada e garantiu o reconhecimento das efetivas aprendizagens por parte dos formandos
	Questão 5.e. No final das ações, os formandos demonstraram efetivamente as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas
	Questão 5.f. Houve adequabilidade entre os objetivos pedagógicos das ações de formação e os trabalhos e atividades realizados ao longo das mesmas
	Questão 5.g. Relativamente a cada ação de formação, e à sua respetiva especificidade, o número de formandos foi adequado
	Questão aberta - Se pretender, pode conceber outras afirmações que considere pertinente e adequado avaliar.

Tabela 5 - Correspondência objetivo específico 2) e respectivas questões

2) Identificar o posicionamento dos formandos em relação às razões que julgam sustentar a formação em regime de blended learning como uma opção adequada para a instituição (PSP).	6. Razões porque considero que a formação em regime b-learning constitui uma opção adequada para a Instituição, garantindo o cumprimento dos objetivos:
	Questão 6.a. Relativamente às ações que decorreram em regime de b-learning, considero que houve uma boa articulação pedagógica e programática entre a componente presencial e a componente e-learning
	Questão 6.b. Há um melhor planeamento do curso, de que resulta maior equilíbrio, quer no que se refere à componente teórica quer à prática, ficando a componente presencial dedicada especialmente à resolução de questões práticas e à realização de tarefas que exijam o saber-fazer (competências psicomotoras)
	Questão 6.c. Todas as ações de formação que se realizam na PSP têm uma componente prática, que dificilmente seria bem sucedida se a ação fosse exclusivamente em regime e-learning
	Questão 6.d. A formação exclusivamente presencial torna-se saturante e pouco participativa por parte dos formandos, sobretudo no que se refere à componente teórica dos cursos
	Questão 6.e. Se por um lado a componente e-learning permite a transmissão de conceitos e a descrição de situações / contextos, apenas a componente presencial garante a integração de todos os formandos num debate alargado para discussão, partilha de experiências e a apreensão efetiva das competências (nomeadamente as psicomotoras) exigidas
	Questão 6.f. A formação b-learning garante um maior equilíbrio entre as componentes teórica e prática, pelo que haverá uma maior eficiência pedagógica e uma maior probabilidade da ação ser mais eficaz e cumprir melhor os objetivos pretendidos
	Questão 6.g. Os formandos que frequentaram ações de formação em regime b-learning (na PSP) adquiriram maior autoconfiança por terem tido a oportunidade de vivenciar diferentes contextos metodológicos, com resultados imediatos nas competências e qualificações profissionais que pretendiam adquirir
	Questão 6.h. Os formandos, nas ações de formação em regime b-learning, não se encontram inteiramente dependentes do formador, sendo levados a realizar pesquisas e leituras autónomas (ao longo da componente e-learning), o que constitui valor acrescentado para as discussões e esclarecimentos de dúvidas aquando na componente presencial
Questão aberta - Se pretender, pode apresentar outras razões que apontem o b-learning como a opção mais adequada para a formação na PSP (avaliando-as de seguida).	

Tabela 6 - Correspondência objetivo específico 3) e respetivas questões

Objetivos Específicos	Questões
3) Descrever a perceção dos formandos, em termos de concordância, com as vantagens da formação sustentada na modalidade em e-learning dirigida a elementos policiais, quando comparada com a formação em regime presencial.	3. Comparativamente à formação presencial, que vantagens se poderão encontrar na formação e-learning e que poderão fundamentar a utilização deste modelo pedagógico (o e-learning) na PSP, para a formação dos elementos policiais?
	3.a. Possibilidade de profissionais, em funções a tempo inteiro, não se afastarem das estruturas onde as exercem
	3.b. Ritmo e conteúdos adequados aos públicos, permitindo a personalização
	3.c. Possibilidade de aquisição de saberes e de competências, mantendo equilíbrio e estabilidade das estruturas familiares
	3.d. Possibilidade de atualização constante
	3.e. Eficiência do processo de comunicação, decorrentes de uma maior sistematização das intervenções
	3.f. Maior aposta na prossecução dos objetivos pedagógicos e no desenvolvimento dos conteúdos
	3.g. Torna-se mais explícito o trabalho desenvolvido pelo grupo e o papel de cada formando
	3.h. Melhor explicitação dos objetivos pedagógicos
	3.i. Conteúdos melhor estruturados
	3.j. Recursos pedagógicos (manuais, artigos, apresentações, bibliografia) disponíveis e partilhados em tempo útil
	3.k. Os resultados traduzem de forma mais clara o trabalho desenvolvido pelos formandos
	3.l. O processo de gestão da formação é acessível a todo o grupo
	3.m. Maior probabilidade de se manter a interação entre formandos e formadores, após o <i>terminus</i> da ação
	3.n. Quando suportado por conteúdos multimédia, facilita a apreensão de conhecimentos, beneficiando o ato de aprender
	3.o. Promove a inovação nos processos formativos e estimula a criação de conteúdos multimédia
	3.p. Alarga a cobertura geográfica da formação
	3.q. Permite testar, experimentar e simular
	3.r. Proporciona uma economia de meios; anula despesas de deslocação e de estadia
	Vantagens como um todo
QUESTÃO ABERTA - Se pretender, pode mencionar outras vantagens, que não foram descritas na lista antecedente, avaliando-as de seguida.	

Tabela 7 - Correspondência objetivo específico 4) e respectivas questões

Objetivos Específicos	Questões
4) Identificar as ações de formação com potencialidades para serem ministradas em regime de e-learning ou blended learning, numa lógica de formação contínua, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos definidos.	Questão 2. Potencialidades do e-learning para poder dar resposta às necessidades formativas dos elementos que exercem funções na PSP
	4. Das ações (presenciais) que conhece na PSP, E NUMA ÓTICA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA, identifique aquela(s) que poderá(ão) ser ministrada(s) em e-learning ou em b-learning, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos:
	a. Código da Estrada e Legislação
	b. Como Redigir Objetivos para a Avaliação de Desempenho
	c. Comunicações - Curso de Cifra PSP - Nacional
	d. Contabilidade Pública
	e. Direito Policial
	f. Estágio de Atualização para Formadores de Técnicas de Intervenção Policial
	g. Estratégia de Comunicação na Administração Pública
	h. Exploração das Comunicações
	i. Fiscalização Técnica de Armas
	j. Formação Comum para Missões Internacionais
	k. Formação de Formadores de Técnicas de Intervenção Policial
	l. Formação de Formadores de Trânsito
	m. Formação de Formadores em Policiamento de Proximidade
	n. Formação Pedagógica Inicial de Formadores
	o. Gestão da Formação
	p. Gestão de Eventos
	q. Gestão de Incidente Críticos
	r. Gestão de Ocorrências
	s. Gestão de Projetos Policiais - PSP - Nacional
	t. Gestão de Stress Pessoal e Profissional
	u. Gestão e manutenção de material de comunicações
	v. Gestão estratégica de incidentes táticos
	w. Investigação Criminal
	x. Licenciamento Administrativo de Armas e Munições
	y. Licenciamento Administrativo de Explosivos
	z. Manutenção de Ordem Pública
	aa. Policiamento de Proximidade
	bb. Processo disciplinar
	cc. Qualidade de serviço ao cidadão
	dd. Regime da Contratação Pública
	ee. Segurança Privada
ff. Sensibilização Ambiental e Gestão de Resíduos	
gg. Suporte Básico de Viva	
hh. Técnicas de comando e liderança	
ii. Técnicas de Condução	
jj. Técnicas de Intervenção Policial	
kk. Técnica de Intervenção Policial para Equipas de Intervenção Rápida	
ll. Técnicas de Peritagem de Armas	
mm. Técnicas de Peritagem de Explosivos	
nn. Trânsito	
oo. Utilizadores SIRESP	

Tabela 8 - Correspondência objetivos específicos 5) e 6) e respectivas questões

Objetivos Específicos	Questões
5) Comparar os formandos mais novos com os mais velhos no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning (blended learning) e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação na PSP.	I.2. Variável Idade Grupos etários: <ul style="list-style-type: none"> • Entre 21 a 26 anos • Entre 27 a 32 anos • Entre 33 a 38 anos • Entre 39 a 44 anos • Entre 45 a 50 anos • Entre 51 a 56 anos • Mais de 57 anos
6) Comparar os formandos com habilitações de nível superior e não superior no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning (blended learning) e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação na PSP.	I.3. Variável Habilitações Literárias Níveis habilitacionais: <ul style="list-style-type: none"> • Até ao 11º. Ano (inclusivé) • 12º. Ano de escolaridade • Frequência universitária • Licenciatura • Mestrado • Doutoramento

Em termos de sequência cronológica dos procedimentos, a tabela seguinte descreve as etapas sucessivas:

Tabela 9 - Sequência cronológica dos procedimentos para aplicação do questionário

Datas	Procedimentos
01 a 07 de novembro	Construção do questionário na plataforma
07 a 10 de novembro	Período de teste do questionário, para validação; foram dados 35 acessos
10 de novembro	Enviado e-mail para os 328 destinatários e no qual estava incluído o link de acesso ao questionário. Também nesse e-mail os destinatários foram informados dos procedimentos desenvolvidos para garantir o anonimato dos respondentes
11 a 30 de novembro	Período para preenchimento do questionário

24 de novembro	Foi enviado um e-mail para toda a população, solicitando colaboração para o preenchimento do questionário
28 de novembro	Envio de e-mail solicitando colaboração e lembrando que o questionário se manteria disponível até 30 de novembro
01 de dezembro	Envio de e-mail a agradecer a colaboração de todos e informação de que o questionário deixaria de estar disponível a partir do início do dia 1 de dezembro

Após a aplicação do questionário, e ainda que o Sharepoint (sobre o qual trabalha a Plataforma MAI/PSP) não tenha permitido a pré-codificação, foi possível todavia transformar todas as respostas num único ficheiro excel (a aplicação Microsoft Excel 2010, foi ainda utilizada para criar alguns gráficos), a partir do qual se efetuou então a codificação. A partir daquele foi construída uma base de dados no SPSS - *Social Package for Social Sciences* - Versão 19.0.

Os procedimentos estatísticos adotados passaram pela estatística descritiva e inferencial. Para a componente descritiva do estudo recorremos às medidas de tendência central (média, moda, mediana, desvio-padrão, valor máximo e valor mínimo). Para a análise comparativa procedemos a um estudo prévio da homogeneidade e homocedasticidade dos grupos em comparação através do teste de Kolmogorov-Smirnov e do teste de Levene no sentido de optar pela estatística paramétrica ou não-paramétrica. Efetivamente, esta questão colocou-se pois não obstante a maior robustez dos testes paramétricos e a dimensão da amostra ($N > 30$) as distribuições nem sempre se revelaram simétricas e mesocúrticas e por outro lado não foram encontrados estudos prévios neste domínio que nos permitissem pressupor que as variáveis em análise cumprissem uma distribuição normal na população em questão.

Todos os resultados foram considerados estatisticamente significativos para intervalo de confiança de 95 ($p < 0.05$).

A análise descritiva será apresentada no capítulo seguinte, ao longo do qual os resultados serão apresentados e analisados em função de cada um dos objetivos específicos da investigação e que haviam sido previamente definidos.

Houve, em todos os procedimentos desenvolvidos aquando da aplicação do questionário e da recolha de dados, e segundo as palavras de Lima (2006), a preocupação, não apenas de garantir o anonimato dos potenciais respondentes ao mesmo, como ainda de “assegurar a confidencialidade da informação que fornecem” (p.145). Também Bogdan e Biklen (1994) acentuaram a importância e necessidade de

proteger a identidade dos participantes, quando afirmaram: “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p.77). Para garantir o anonimato foram adotados os necessários procedimentos na construção do questionário os quais foram descritos no e-mail (e respetivos anexos), enviado no início do período de preenchimento (11 de novembro de 2013) – consultar anexos III, IV e V.

Por outro lado, e desde o início do estudo, houve o cuidado em cumprir os princípios éticos que orientam a investigação em educação, pelo que foi solicitada (e obtida) a necessária autorização (já mencionada) assim como foram informados dos objetivos pretendidos por esta investigação, todos os intervenientes da mesma (conforme Anexo III, também já mencionado). Para além desses aspetos, foram também seguidos todos os procedimentos propostos por Tuckman (2000), adequados aquando da administração de um questionário: desde a informação aos potenciais respondentes de quais os objetivos da investigação; a garantia da proteção daqueles; a utilização dos canais institucionais para o processo comunicacional; a identificação do investigador e o seu papel na instituição; disponibilização para eventuais esclarecimentos caso necessários e, finalmente, instruções específicas relativas ao questionário a preencher (pp.343-346).

CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Definida a metodologia utilizada na presente investigação, importa proceder à apresentação e análise dos resultados do estudo que realizámos. De facto, também Ericson (1985), considerou que apenas nos é legítimo falar de dados de investigação, após a análise do material recolhido ou, nas suas próprias palavras: “(...) the corpus of materials collected in the field are not data themselves, but resources for data” (p.149). E mais adiante acrescentou: “We will conclude the discussion of data analysis by describing the means by which the data resources are converted into items of data”.

1. Apresentação dos resultados

Os resultados do nosso estudo empírico serão apresentados através de gráficos e tabelas, no sentido de facilitar a compreensão da resposta a cada um dos objetivos específicos atrás enunciados.

Objetivo específico e respetiva questão:

1) Descrever o grau de concordância com questões fundamentais na formação em e-learning ou b-learning.

- Questão 5.a. Atendendo às ações e-learning (ou b-learning) já realizadas na PSP, considero que garantiram as necessárias competências e qualificações

Tabela 10 – Valores relativos à Questão 5.a.

	Frequência	Percentagem
Discordo, em parte	10	6.8
Concordo	56	37.8
Globalmente, concordo	62	41.9
Concordo em Absoluto	20	13.5
Total	148	100.0

Os respondentes evidenciaram uma opinião favorável em relação à garantia das formações em e-learning no que diz respeito às competências e qualificações desenvolvidas, tal como se verifica na tabela seguinte:

Tabela 11 – Medidas de tendência central da Questão 5.a.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,62	0,8	4	4	2	5

O histograma que se segue ilustra a distribuição do grau de concordância dos sujeitos.

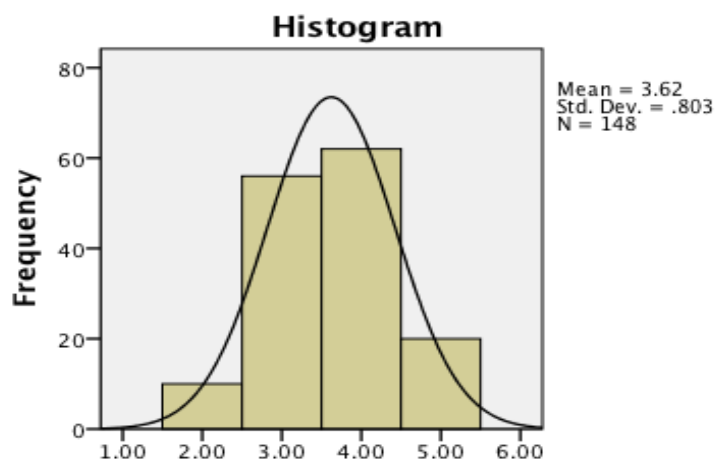


Figure 1 - Figura 1– Histograma relativo à Questão 5.a.

- Questão 5.b. Tendo em conta as minhas experiências formativas, em e-learning ou mistas, considero que os métodos pedagógicos, e respetivas técnicas, que os formadores utilizaram, foram adequados aos temas que ministraram e aos objetivos que se propuseram atingir

Tabela 12 – Valores relativos à Questão 5.b.

	Frequência	Percentagem
Discordo, em parte	5	3.4
Concordo	61	40.9
Globalmente, concordo	53	35.6
Concordo em Absoluto	30	20.1
Total	149	100.0

Esta opinião claramente favorável por parte dos 149 respondentes, pode ser também observada quer através do quadro quer do histograma seguintes:

Tabela 13 – Medidas de tendência central da Questão 5.b.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,72	0,82	4	3	2	5

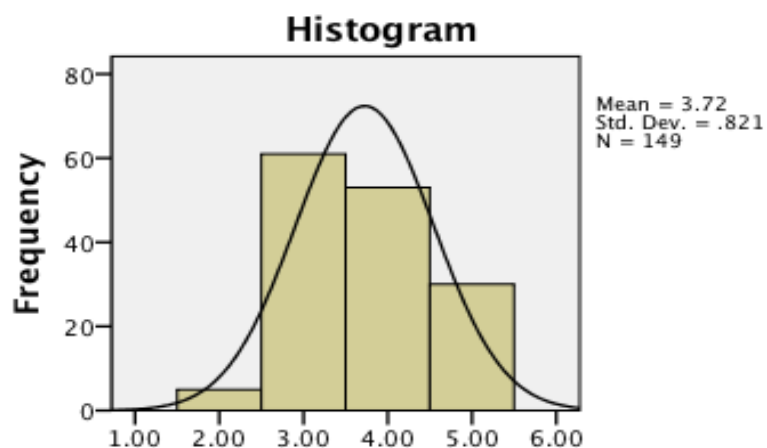


Figura 4 – Histograma relativo à Questão 5.b.

- Questão 5.c. Globalmente, os formadores demonstraram competências científicas, técnicas e pedagógicas

Tabela 14 – Valores relativos à Questão 5.c.

	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	2	1.3
Discordo, em parte	2	1.3
Concordo	40	26.7
Globalmente, concordo	56	37.3
Concordo em Absoluto	50	33.3
Total	150	100.0

No quadro que se segue, confirmam-se as opiniões claramente favoráveis dos 150 respondentes, quer através as medidas de tendência central quer da observação do histograma.

Tabela 15 – Medidas de tendência central da Questão 5.c.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
4	0,88	4	4	1	5

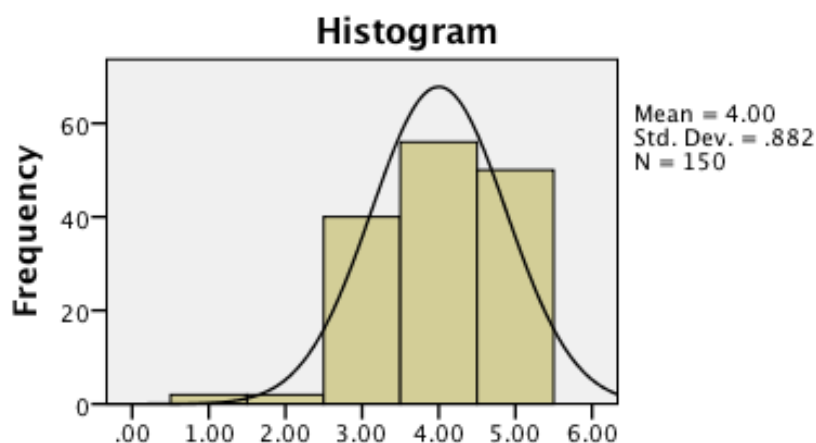


Figura 5 – Histograma relativo à Questão 5.c.

- Questão 5.d. A avaliação implementada pelos formadores, foi adequada e garantiu o reconhecimento das efetivas aprendizagens por parte dos formandos

Tabela 16 – Valores relativos à Questão 5.d.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	2	1.3
Discordo, em parte	7	4.6
Concordo	54	35.5
Globalmente, concordo	58	38.2
Concordo em Absoluto	31	20.4
Total	152	100.0

As medidas de tendência central presentes na tabela e no histograma seguintes, ilustram o grau de concordância dos 152 respondentes à questão.

Tabela 17 – Medidas de tendência central da Questão 5.d.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,71	0,88	4	4	1	5

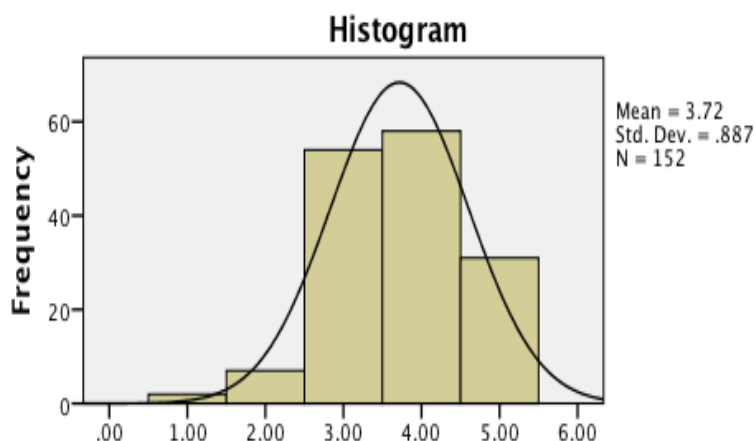


Figura 6 – Histograma relativo à Questão 5.d.

- Questão 5.e. No final das ações, os formandos demonstraram efetivamente as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas

Tabela 18 – Valores relativos à Questão 5.e.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	2	1.4
Discordo, em parte	9	6.1
Concordo	52	35.4
Globalmente, concordo	70	47.6
Concordo em Absoluto	14	9.5
Total	147	100.0

As medidas de tendência central apresentadas na tabela abaixo, assim, como o histograma demonstram a opinião claramente favorável por parte dos 147 respondentes à questão.

Tabela 19 – Medidas de tendência central da Questão 5.e.

Medidas de Tendência Central					
Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,57	0,8	4	4	1	5

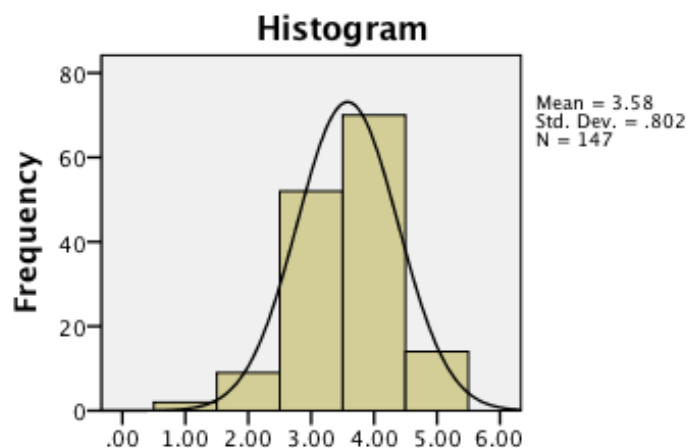


Figura 7 – Histograma relativo à Questão 5.e.

- Questão 5.f. Houve adequabilidade entre os objetivos pedagógicos das ações de formação e os trabalhos e atividades realizados ao longo das mesmas

Tabela 20 – Valores relativos à Questão 5.f.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	1	.7
Discordo, em parte	7	4.6
Concordo	56	37.1
Globalmente, concordo	57	37.7
Concordo em Absoluto	30	19.9
Total	151	100.0

O quadro e o histograma seguintes ilustram o posicionamento de clara concordância por parte dos 151 respondentes:

Tabela 21 – Medidas de tendência central da Questão 5.f.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,71	0,85	4	4	1	5

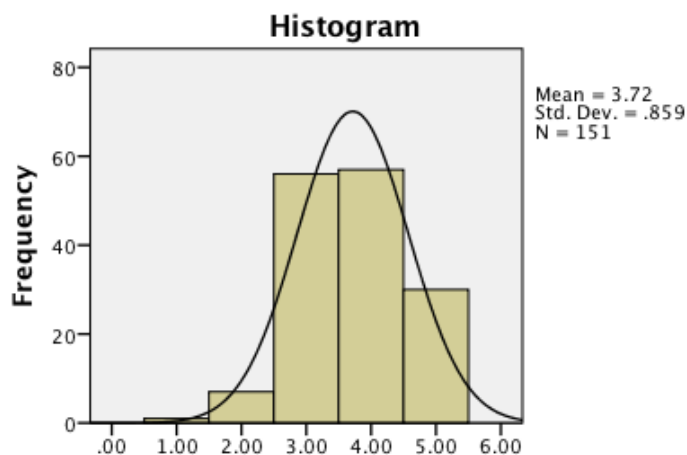


Figura 8 – Histograma relativo à Questão 5.f.

Objetivo Específico e respectiva questão:

1) Descrever o grau de concordância com questões fundamentais na formação em e-learning ou blended learning.

- Questão 5.g. Relativamente a cada ação de formação, e à sua respectiva especificidade, o número de formandos foi adequado

Tabela 22 – Valores relativos à Questão 5.g.

	Frequência	Percentagem
Discordo Totalmente	1	.7
Discordo, em parte	4	2.9
Concordo	62	45.6
Globalmente, concordo	34	25.0
Concordo em Absoluto	35	25.7
Total	136	100.0

A tabela e o histograma que se seguem manifestam de forma claro o grau de concordância.

Tabela 23 – Medidas de tendência central da Questão 5.g.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,72	0,9	4	3	1	5

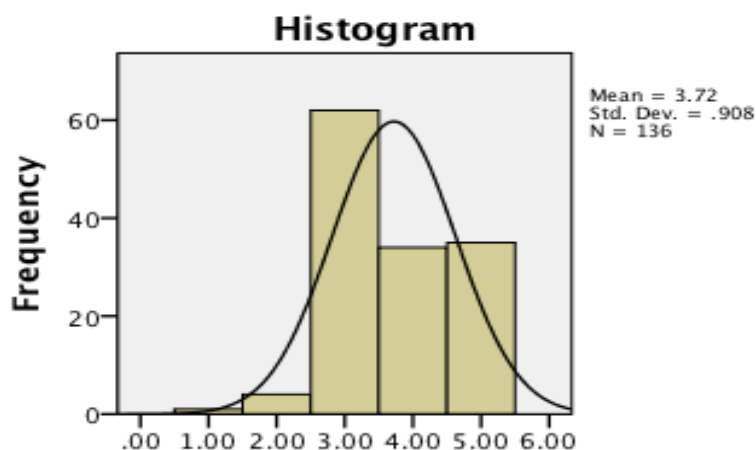


Figura 9 – Histograma relativo à Questão 5.g.

- Questão Aberta: se pretender, pode conceber outras afirmações que considere pertinente e adequado avaliar. No final de cada questão que adicionar, coloque o parâmetro de avaliação que considerar mais adequado.

Houve seis registos, mas em que apenas quatro constituíram efetivamente propostas de novas afirmações; nos outros dois registos, os respondentes apenas reforçaram os respetivos graus de concordância às questões anteriores.

Foram as seguintes as afirmações propostas pelos respondentes:

- *As formações e-learning foram publicitadas de forma a chegar a todo o público alvo - 2*
- *Seria muito importante que a nova legislação, fosse compilada e remetida, para o e-mail dos formandos - 3*
- *A formação e-learning implica que os diretores e comandantes dos formandos estejam sensibilizados para esta modalidade e os formandos disponham de tempo para a formação neste regime - 5*
- *As avaliações deveriam ser mais objetivas e não tão ambíguas. Concordo totalmente - 5*

No que concerne às questões relativas ao objetivo específico 1) os dados revelam que a formação em e-learning é, em termos gerais, avaliada de forma muito positiva, tal como se verifica na tabela, no gráfico e no histograma seguintes:

Tabela 24 – Medidas de tendência central relativamente à globalidade das questões (objetivo específico 1)

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,61	0,78	4	3	1	5

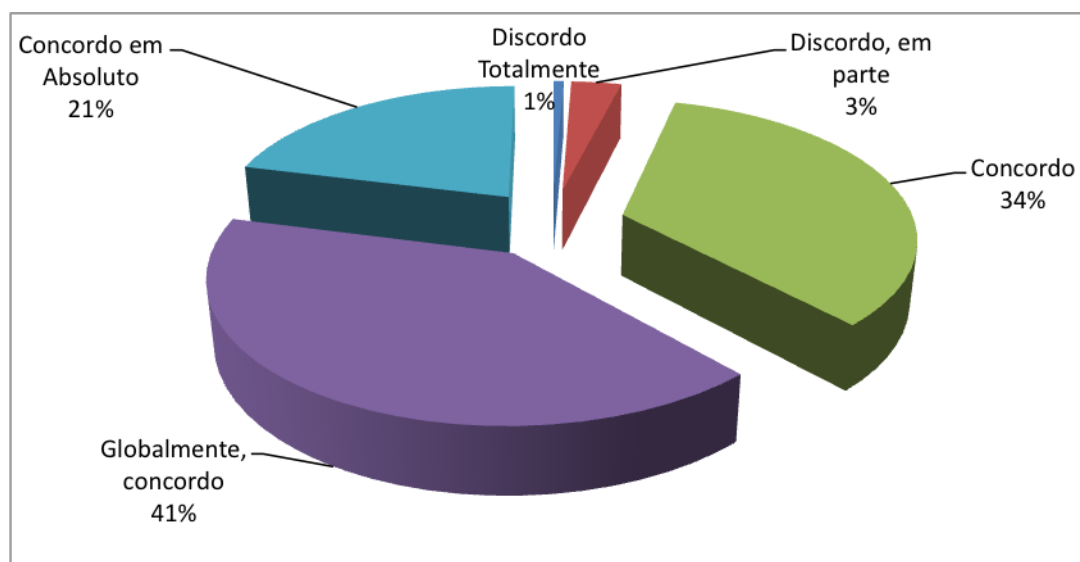


Gráfico 8 - Valores percentuais relativos à globalidade das questões do objetivo específico 1

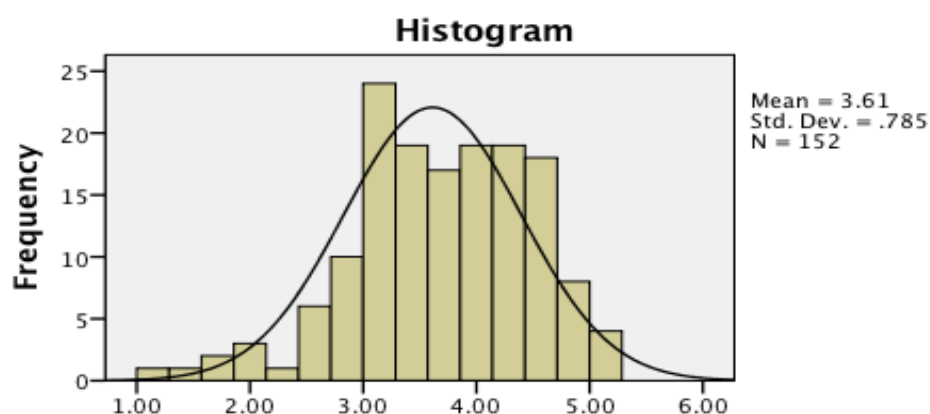


Figura 10 – Histograma relativo à globalidade das questões do objetivo específico 1)

Objetivo específico e respetiva questão:

2) Identificar o posicionamento dos sujeitos em relação às razões que julgam sustentar a formação em regime de b-learning como uma opção adequada para a Instituição (PSP).

- Questão 6.a. Relativamente às ações que decorreram em regime de b-learning, considero que houve uma boa articulação pedagógica e programática entre a componente presencial e a componente e-learning

Tabela 25 – Valores relativos à Questão 6.a.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	2	1.9
Discordo, em parte	5	4.7
Concordo	52	49.1
Globalmente, concordo	31	29.2
Concordo em Absoluto	16	15.1
Total	106	100.0

O quadro e o histograma seguintes ilustram a distribuição do grau de concordância dos sujeitos:

Tabela 26 – Medidas de tendência central da Questão 6.a.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,5	0,87	3	3	1	5

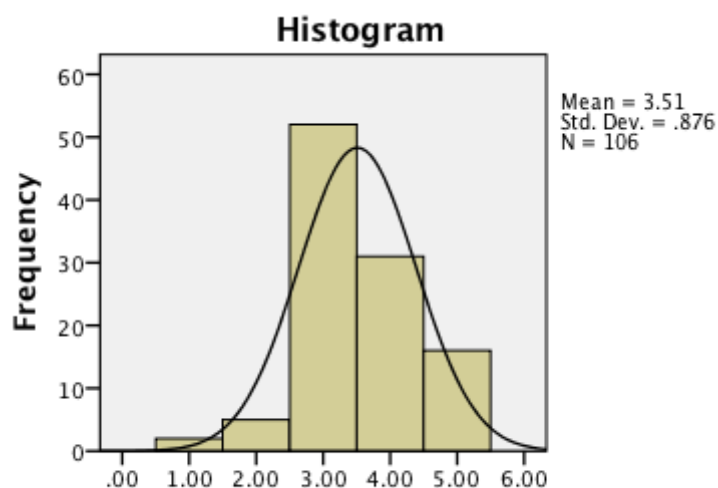


Figura 11 – Histograma relativo à Questão 6.a.

- Questão 6.b. Há um melhor planejamento do curso, de que resulta maior equilíbrio, quer no que se refere à componente teórica quer à prática, ficando a componente presencial dedicada especialmente à resolução de questões práticas e à realização de tarefas que exijam o saber-fazer (competências psicomotoras

Tabela 27 – Valores relativos à Questão 6.b.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	2	1.3
Discordo, em parte	10	6.5
Concordo	74	47.7
Globalmente, concordo	46	29.7
Concordo em Absoluto	23	14.8
Total	155	100.0

O quadro e o histograma seguintes ilustram a percepção muito positiva dos respondentes assim como a respectiva distribuição do grau de concordância:

Tabela 28 – Medidas de tendência central da Questão 6.b.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,5	0,87	3	3	1	5

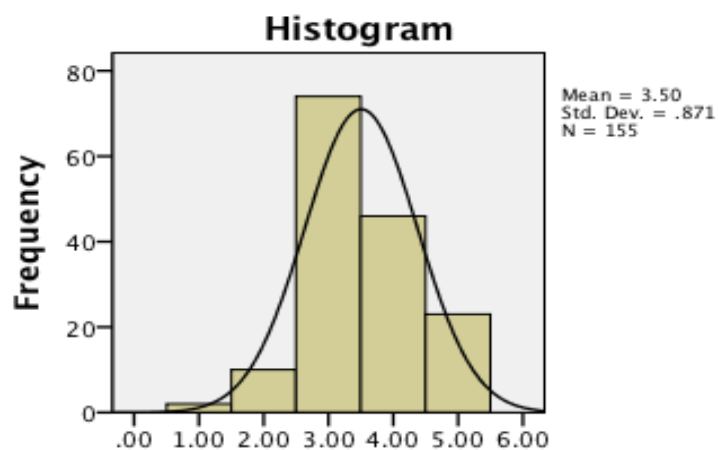


Figura 12 – Histograma relativo à Questão 6.b.

- Questão 6.c. Todas as ações de formação que se realizam na PSP têm uma componente prática, que dificilmente seria bem-sucedida se a ação fosse exclusivamente em regime e-learning

Tabela 29 – Valores relativos à Questão 6.c.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	4	2.8
Discordo em parte	44	30.3
Concordo	43	29.7
Globalmente, concordo	29	20.0
Concordo em Absoluto	25	17.2
Total	145	100.0

Responderam a esta questão, 145 elementos que, de forma clara, demonstraram uma percepção muito positiva relativamente à mesma, conforme o ilustram a tabela e o histograma seguintes:

Tabela 30 – Medidas de tendência central da Questão 6.c.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,18	1,13	3	2	1	5

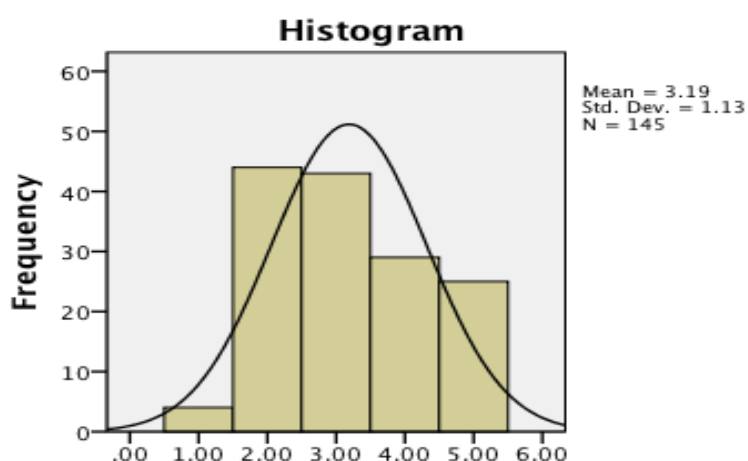


Figura 13 – Histograma relativo à Questão 6.c.

- Questão 6.d. A formação exclusivamente presencial torna-se saturante e pouco participativa por parte dos formandos, sobretudo no que se refere à componente teórica dos cursos

Tabela 31 – Valores relativos à Questão 6.d.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	10	6.8
Discordo, em parte	47	31.8
Concordo	50	33.8
Globalmente, concordo	25	16.9
Concordo em Absoluto	16	10.8
Total	148	100.0

148 respondentes demonstraram uma percepção positiva relativamente ao teor da questão. A distribuição deste posicionamento por parte dos respondentes pode ser observada através do quadro e do histograma seguintes:

Tabela 32 – Medidas de tendência central da Questão 6.d.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
2,93	1,09	3	3	1	5

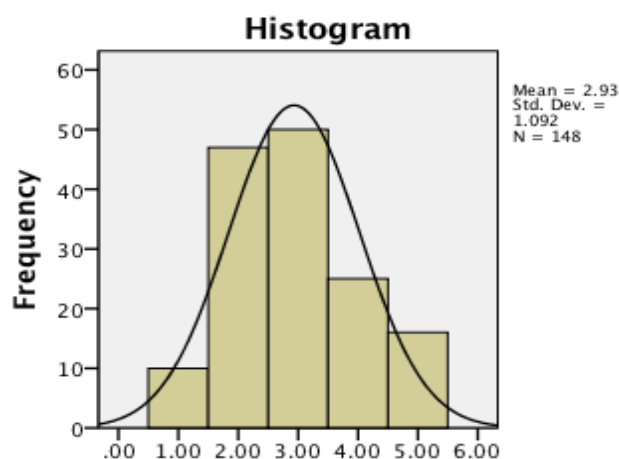


Figura 14 – Histograma relativo à Questão 6.d.

- Questão 6.e. Se por um lado a componente e-learning permite a transmissão de conceitos e a descrição de situações / contextos, apenas a componente presencial garante a integração de todos os formandos num debate alargado para discussão, partilha de experiências e a apreensão efetiva das competências (nomeadamente as psicomotoras) exigidas

Tabela 33 – Valores relativos à Questão 6.e.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	6	4.1
Discordo, em parte	33	22.6
Concordo	52	35.6
Globalmente, concordo	35	24.0
Concordo em Absoluto	20	13.7
Total	146	100.0

Responderam a esta questão, 146 respondentes cuja percepção positiva se encontra expressa na tabela e no histograma que se seguem:

Tabela 34 – Medidas de tendência central da Questão 6.e.

Medidas de Tendência Central					
Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,2	1,06	3	3	1	5

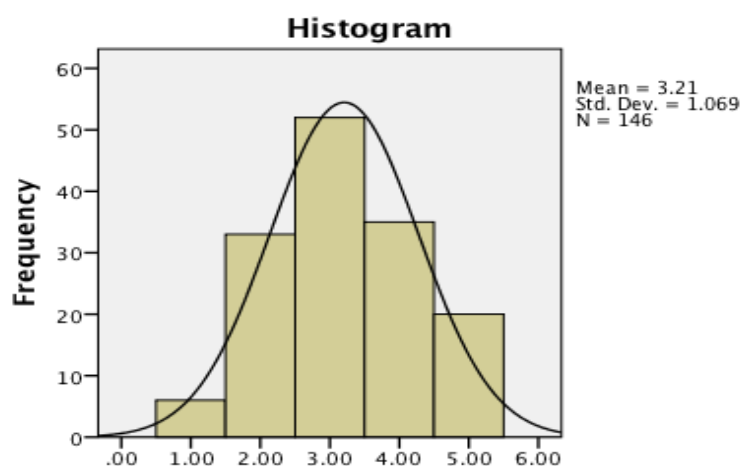


Figura 15 – Histograma relativo à Questão 6.e.

- Questão 6.f. A formação b-learning garante um maior equilíbrio entre as componentes teórica e prática, pelo que haverá uma maior eficiência pedagógica e uma maior probabilidade da ação ser mais eficaz e cumprir melhor os objetivos pretendidos

Tabela 35 – Valores relativos à Questão 6.f.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	3	2.1
Discordo, em parte	17	12.1
Concordo	60	42.9
Globalmente, concordo	29	20.7
Concordo em Absoluto	31	22.1
Total	140	100.0

As medidas de tendência central apresentadas na tabela abaixo, assim como o histograma apresentado de seguida, demonstram esta opinião claramente favorável.

Tabela 36 – Medidas de tendência central da Questão 6.f.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,48	1,03	3	3	1	5

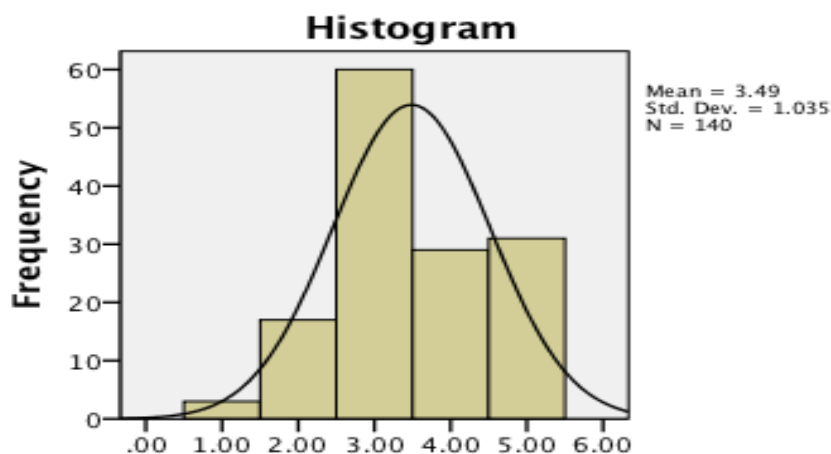


Figura 16 – Histograma relativo à Questão 6.f.

- Questão 6.g. Os formandos que frequentaram ações de formação em regime b-learning (na PSP) adquiriram maior autoconfiança por terem tido a oportunidade de vivenciar diferentes contextos metodológicos, com resultados imediatos nas competências e qualificações profissionais que pretendiam adquirir

Tabela 37 – Valores relativos à Questão 6.g.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	4	3.4
Discordo, em parte	14	12.0
Concordo	54	46.2
Globalmente, concordo	32	27.4
Concordo em Absoluto	13	11.1
Total	117	100.0

A tabela e o histograma que se seguem ilustram estes resultados em que é manifesto o claro grau de concordância dos 117 respondentes:

Tabela 38 – Medidas de tendência central da Questão 6.g.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,3	0,94	3	3	1	5

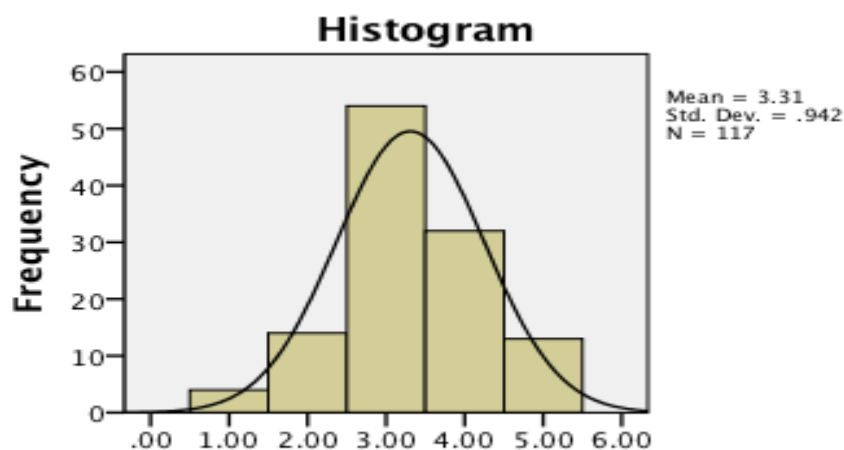


Figura 17 – Histograma relativo à Questão 6.g.

- Questão 6.h. Os formandos, nas ações de formação em regime b-learning, não se encontram inteiramente dependentes do formador, sendo levados a realizar pesquisas e leituras autónomas (ao longo da componente e-learning), o que constitui valor acrescentado para as discussões e esclarecimentos de dúvidas aquando na componente presencial

Tabela 39 – Valores relativos à Questão 6.h.

	Frequência	Porcentagem
Discordo Totalmente	1	.8
Discordo, em parte	9	6.8
Concordo	61	46.2
Globalmente, concordo	39	29.5
Concordo em Absoluto	22	16.7
Total	132	100.0

Esta opinião claramente favorável por parte dos 132 respondentes, pode também ser observada quer no quadro quer no histograma seguintes:

Tabela 40 – Medidas de tendência central da Questão 6.h.

Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
3,54	0,87	3	3	1	5

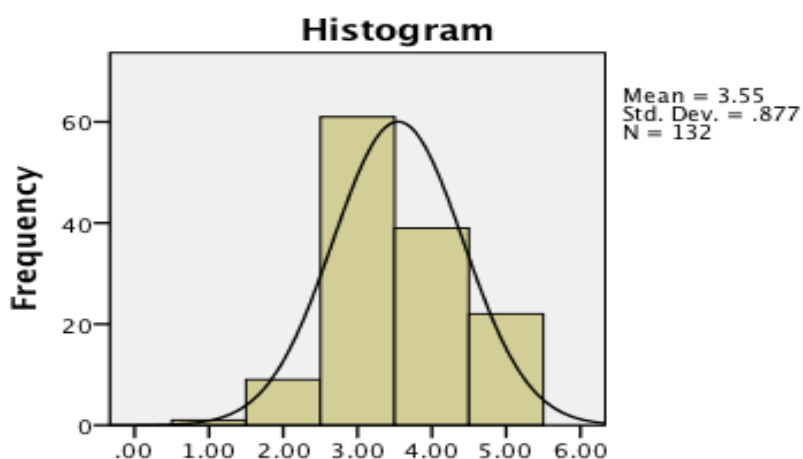


Figura 18 – Histograma relativo à Questão 6.h.

- Questão aberta: Se pretender, pode apresentar outras razões que apontem o b-learning como a opção mais adequada para a formação na PSP, utilizando as linhas abaixo (avaliando-as de seguida).

Nesta questão aberta, ocorreram apenas sete registos, mas em que três deles os respondentes reforçaram os respetivos graus de concordância às questões anteriores.

Nos restantes quatro registos, ocorreram efetivamente propostas de afirmações que os respondentes consideraram deveriam ser incluídas:

- *É essencial que os formandos conheçam os formadores presencialmente - 5*
- *a formação b-learning permite ministrar à distância os conteúdos teóricos e presencialmente a componente prática, reduzindo custos financeiros e de afastamento dos RH do local de trabalho e da família, potenciando as mais-valias de ambos os modelos - 5*
- *Menor ausência familiar - 5*
- *Será mais abrangente a nível nacional - 3*

Analisando globalmente o grau de concordância/discordância no total de razões apresentadas, foi o seguinte o gráfico obtido:

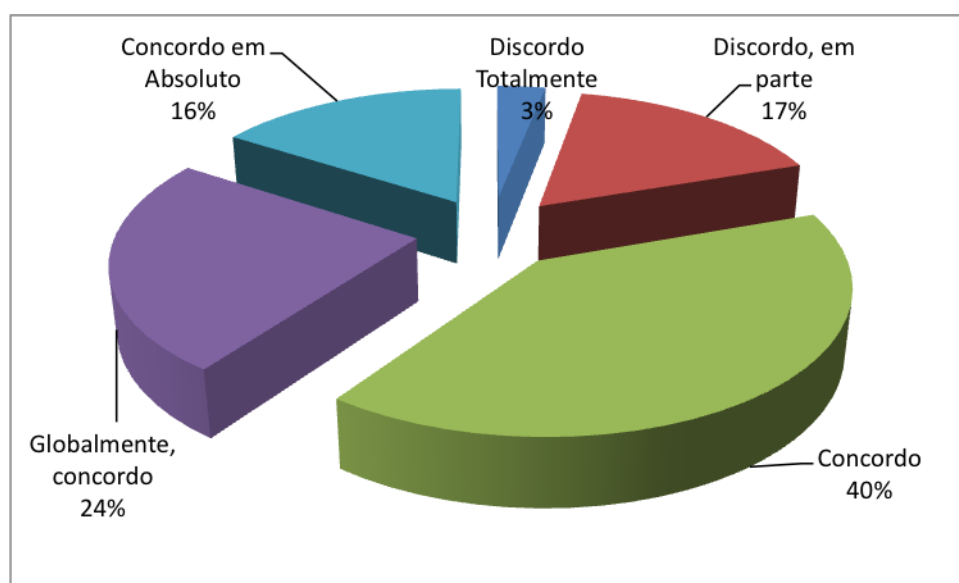


Gráfico 9 – Grau de concordância/discordância relativo à totalidade das razões

Também o histograma é ilustrativo da distribuição do posicionamento (em termos da globalidade das respostas a todas as questões) dos respondentes:

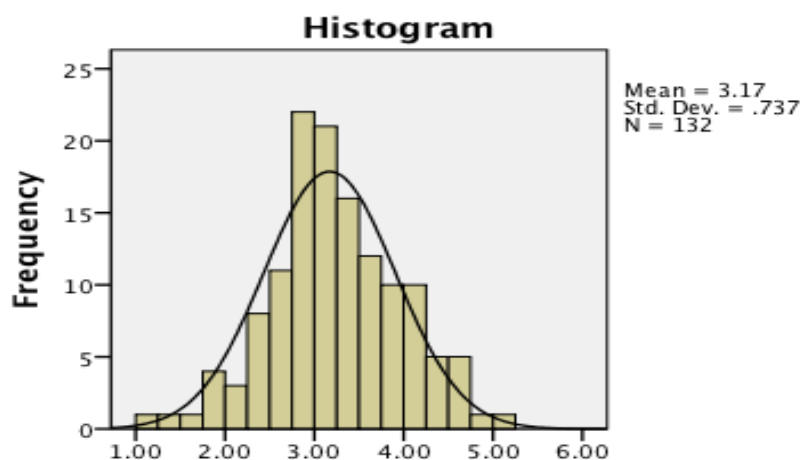


Figura 19 – Histograma relativo à globalidade das razões

Objetivo específico 3) Descrever a percepção dos formandos, em termos de concordância, com as vantagens da formação sustentada na modalidade em e-learning dirigida a elementos policiais, quando comparada com a formação em regime presencial.

Questões 3. Comparativamente à formação presencial, que vantagens se poderão encontrar na formação e-learning e que poderão fundamentar a utilização desta modalidade (o e-learning) na PSP, para a formação dos elementos policiais?

O quadro seguinte apresenta os resultados obtidos do questionamento ao grupo-alvo relativamente a uma sequência de vantagens da formação sustentada no modelo pedagógico em e-learning dirigida a elementos policiais, quando comparada com a formação em regime presencial.

Tabela 41 – Medidas de tendência central relativas às vantagens da formação na modalidade em e-learning

Vantagens da formação em e-learning	Média	Moda	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
a Possibilidade de profissionais, em funções a tempo inteiro, não se afastarem das estruturas onde as exercem	4,06	5	4	0,96	1	5
b Ritmo e conteúdos adequados aos públicos, permitindo a personalização	3,8	4	4	0,88	1	5
c Possibilidade de aquisição de saberes e de competências, mantendo equilíbrio e estabilidade das estruturas familiares	4,05	5	4	0,88	1	5
d Possibilidade de atualização constante	4,29	5	4	0,76	2	5
e Eficiência do processo de comunicação, decorrentes de uma maior sistematização das intervenções	3,56	4	4	0,85	2	5
f Maior aposta na prossecução dos objetivos pedagógicos e no desenvolvimento dos conteúdos	3,66	4	4	0,86	2	5
g Torna-se mais explícito o trabalho desenvolvido pelo grupo e o papel de cada formando	3,5	4	4	0,84	2	5
h Melhor explicitação dos objetivos pedagógicos	3,46	4	4	0,84	2	5
i Conteúdos melhor estruturados	3,59	4	4	0,96	2	5
j Recursos pedagógicos (manuais, artigos, apresentações, bibliografia) disponíveis e partilhados em tempo útil	4,05	4	4	0,88	2	5
k Os resultados traduzem de forma mais clara o trabalho desenvolvido pelos formandos	3,6	4	4	0,84	2	5
l O processo de gestão da formação é acessível a todo o grupo	3,88	4	4	0,89	1	5

m Maior probabilidade de se manter a interação entre formandos e formadores, após o <i>terminus</i> da ação	3,4	4	3	1,06	1	5
n Quando suportado por conteúdos multimédia, facilita a apreensão de conhecimentos, beneficiando o ato de aprender	3,88	4	4	0,89	2	5
o Promove a inovação nos processos formativos e estimula a criação de conteúdos multimédia	4,06	4	4	0,85	2	5
p Alarga a cobertura geográfica da formação	4,51	5	5	0,75	2	5
q Permite testar, experimentar e simular	4,11	5	5	0,87	2	5
r Proporciona uma economia de meios; anula despesas de deslocação e de estadia	4,18	5	4	0,87	1	5

As amarelo estão assinaladas as vantagens que em média reúnem maior concordância por parte dos sujeitos. Na tabela seguinte, encontram-se as medidas de tendência central, relativamente às vantagens como um todo:

Tabela 42 – Medidas de tendência central relativas às vantagens como um todo

Vantagens da formação e-learning	Média	Moda	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Vantagens como um todo	3,87	4,5	3,94	0,66	1,94	5

Questão aberta: Se pretender, pode mencionar outras vantagens, que não foram descritas na lista antecedente, avaliando-as de seguida.

Houve vinte e uma intervenções, o que significa 12% da amostra. Em termos de conteúdo, essas intervenções visaram, por um lado reforçar o grau de concordância já manifestado ao longo das sucessivas questões relativas ao objetivo específico 3. Encontram-se nessas condições, 5 registos. Por outro, em alguns dos casos, visaram efetivamente mencionar vantagens, não explícitas (ou não entendidas como tal) no questionário. Estão nestas condições, 17 registos. Todavia são apenas descritas aquelas propostas que se encontram, de alguma forma, repetidas em três ou mais registos diferentes:

- *Complementaridade entre a formação presencial e a formação e-learning - 5*
- *Maior capacidade de concentração e assimilação de conhecimentos - 5*
- *Permite alargar o leque das áreas de formação para além das áreas tradicionais na PSP - 5*
- *Permite inovar os conteúdos formativos e alinhá-los com o Plano Estratégico da Instituição 5*
- *Possibilidade quase ilimitada de aumentar a formação na PSP - 5*

- *O processo e-learning trabalha a autonomia e capacidade de investigação do formando - 4*
- *Formação mais abrangente a todo o nível de funcionários - 5*

Objetivo específico 4) Identificar as ações de formação com potencialidades para serem ministradas em regime de e-learning ou b-learning, numa lógica de formação contínua, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos definidos.

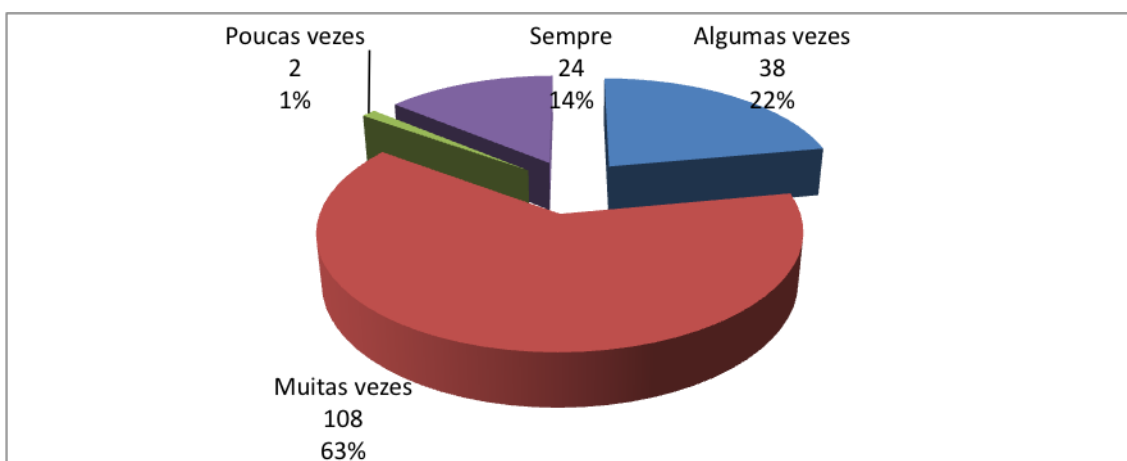
Questão 2. Potencialidades do e-learning para dar resposta às necessidades formativas dos elementos que exercem funções na PSP.

Dos 172 respondentes a esta questão do objetivo específico 3), foi claro o posicionamento quanto às potencialidades do e-learning na formação policial, como no-lo indicam os valores da tabela ou do gráfico seguintes:

Tabela 43 - Potencialidades do e-learning na resposta às necessidades formativas

	Frequência	Percentagem
Sempre	24	14.0
Muitas vezes	108	63.8
Algumas vezes	38	22.1
Poucas vezes	2	1.2
Total	172	100.0

Gráfico 10 – Potencialidades do e-learning na resposta às necessidades formativas



Questão 4. Das ações (presenciais) que conhece na PSP, e numa ótica de formação contínua, identifique aquela(s) que poderá(ão) ser ministrada(s) em e-learning ou em blended learning, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos.

Foi apresentada uma listagem, a qual consta no Portefólio da Formação da PSP, e que se encontra sistematizada na tabela seguinte, com os resultados obtidos:

Tabela 44 – Ações de formação com potencial para serem ministradas com recursos ao e-learning¹

QUESTÕES DO OBJETIVO 4	Com recurso ao e-learning – em exclusivo	b-learning ou mistas (isto é, uma componente presencial e outra em e-learning)	TOTAL
II.4.a. Código da Estrada e Legislação	4	56	60
II.4.b. Como Redigir Objetivos para a Avaliação de Desempenho	33	24	57
4.c. Comunicações - Curso de Cifra PSP - Nacional	1	3	4
II.4.d. Contabilidade Pública	15	26	41
II.4.e. Direito Policial	26	58	84
II.4.f. Estágio de Atualização para Formadores de Técnicas de Intervenção Policial	0	30	30
II.4.g. Estratégia de Comunicação na Administração Pública	7	12	19
II.4.h. Exploração das Comunicações	2	4	6
II.4.i. Fiscalização Técnica de Armas	1	17	18
II.4.j. Formação Comum para Missões Internacionais	2	14	16
II.4.k. Formação de Formadores de Técnicas de Intervenção Policial	0	45	45
II.4.l. Formação de Formadores de Trânsito	2	15	17
II.4.m. Formação de Formadores em Policiamento de Proximidade	3	42	45
II.4.m. Formação de Formadores em Policiamento de Proximidade	7	50	57
II.4.n. Formação Pedagógica Inicial de Formadores	11	13	24
II.4.o. Gestão da Formação	1	14	15
II.4.q. Gestão de Incidentes Críticos	4	26	30
II.4.r. Gestão de Ocorrências	8	69	77

¹ Nota: a gradação da cor ilustra o número de frequências que a opção mereceu; quanto mais intensa, maior o número de registos na opção.

QUESTÕES DO OBJETIVO 4	Com recurso ao e-learning – em exclusivo	b-learning ou mistas (isto é, uma componente presencial e outra em e-learning)	TOTAL
II.4.s. Gestão de Projetos Policiais	5	9	14
II.4.t. Gestão de Stress Pessoal e Profissional	22	52	74
II.4.u. Gestão e manutenção de material de comunicações	1	3	4
II.4.v. Gestão estratégica de incidentes táticos	0	10	10
II.4.w. Investigação Criminal	2	27	29
II.4.y. Licenciamento Administrativo de Explosivos	5	19	24
II.4.x. Licenciamento Administrativo de Armas e Munições	5	18	23
II.4.z. Manutenção de Ordem Pública	0	30	30
II.4.aa. Policiamento de Proximidade	13	66	79
II.4.bb. Processo disciplinar	16	40	56
II.4.cc. Qualidade de serviço ao cidadão	38	45	83
II.4.dd. Regime da Contratação Pública	19	19	38
II.4.ee. Segurança Privada	2	10	12
II.4.ff. Sensibilização Ambiental e Gestão de Resíduos	24	17	41
II.4.gg. Suporte Básico de Vida	1	38	39
II.4.hh. Técnicas de comando e liderança	12	31	43
II.4.ii. Técnicas de Condução	0	11	11
II.4.jj. Técnicas de Intervenção Policial	2	79	81
II.4.kk. Técnica de Intervenção Policial para Equipas de Intervenção Rápida	0	15	15
II.4.ll. Técnicas de Peritagem de Armas	0	19	19
II.4.mm. Técnicas de Peritagem de Explosivos	0	15	15
II.4.nn. Trânsito	2	21	23
II.4.oo. Utilizadores SIRESP	1	7	8

Questão aberta: Se frequentou outras ações na PSP (ou se exerceu as funções de formador), não referidas na lista acima, por favor adicione nas linhas abaixo e assinale se são ou não suscetíveis de serem ministradas em e-learning ou em b-learning:

Ocorreram trinta e quatro registos, com algumas dezenas de propostas de ações de formação. Todavia, apresentam-se apenas aquelas que reuniram maior consenso, dado

terem sido referidas por cinco ou mais respondentes (com a respetiva menção quanto ao modelo proposto:

- *Plano de formação de tiro / certificação de tiro – b-learning;*
- *Avaliação de serviço do pessoal policial – e-learning;*
- *Curso de prevenção rodoviária – b-learning;*
- *Curso de formação de formadores em violência doméstica – b-learning;*
- *Formador SEI – b-learning;*
- *Módulos SEI – b-learning;*
- *Módulos SCOT – b-learning.*

Objetivo específico 5) Comparar os formandos mais novos com os mais velhos no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning/b-learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação na PSP.

A constituição dos dois grupos (mais novos versus mais velhos) foi realizada a partir dos grupos que estavam constituídos para a variável idade. Consideraram-se sujeitos mais novos até aos 44 anos, inclusive, e sujeitos mais velhos, com mais de 44 anos. O gráfico que se segue mostra a distribuição pelas duas categorias de idade.

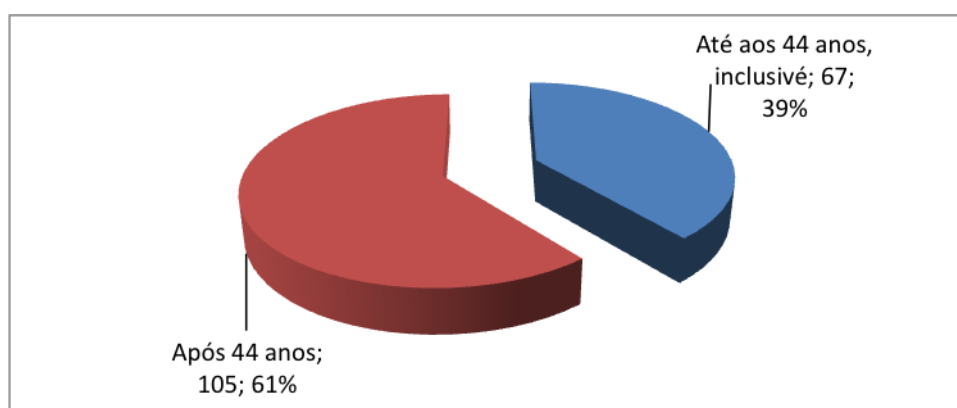


Gráfico 11 - Distribuição pelas duas categorias de idade

O *boxplot* seguinte apresenta o grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning; na tabela que se lhe segue, encontram-se outras medidas de tendência central:

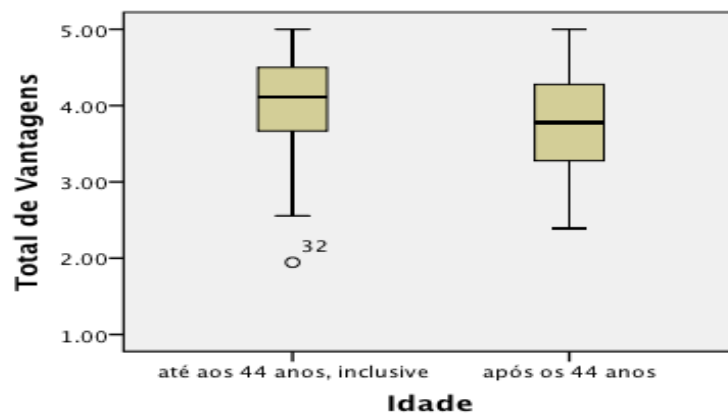


Figura 20 – Boxplot relativo ao grau de concordância/discordância com o total de vantagens do modelo pedagógico do e-learning

Tabela 45 – Medidas de tendência central / grau de concordância/discordância com o total de vantagens do modelo pedagógico do e-learning

Grupos de Idade	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Até aos 44 anos, inclusive	67	4,01	0,64	4,11	1,94	5
Mais de 44 anos	105	3,78	0,67	3,77	2,39	5

A significância estatística da diferença de médias foi analisada. A homogeneidade das variâncias foi constatada pelo teste de Levene ($p > 0,05$), tal como se verifica na tabela que se segue.

Tabela 46 – Test of Homogeneity of Variance / grau de concordância/discordância com o total de vantagens do modelo pedagógico do e-learning

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Total de Vantagens	Based on Mean	.537	1	169	.465
	Based on Median	.620	1	169	.432
	Based on Median and with adjusted df	.620	1	168.227	.432
	Based on trimmed mean	.597	1	169	.441

- O teste de Kolmogorov-Smirnov não garante a normalidade da distribuição dos valores no grupo dos sujeitos mais novos (0,116; $p=0,029$), pelo que não nos é possível recorrer à estatística paramétrica.
- Assim, os resultados do teste de Mann-Whitney, indicados na tabela seguinte, evidenciam uma diferença estatisticamente significativa ($U = 2717,5$, $N1 = 66$,

$N_2 = 105$, $p = 0,018$), sendo que os sujeitos mais novos identificam mais vantagens do modelo pedagógico do e-learning.

Tabela 47 - Teste de Mann-Whitney / grau de concordância/discordância com o total de vantagens do modelo pedagógico do e-learning

	TotalVant
Mann-Whitney U	2717.500
Wilcoxon W	8282.500
Z	-2.373
Asymp. Sig. (2-tailed)	.018

a. Grouping Variable: Idade Recodificada

O *boxplot* que apresentamos e a tabela que se lhe segue, ilustram os valores encontrados no que se refere ao total das questões relativas à formação em e-learning:

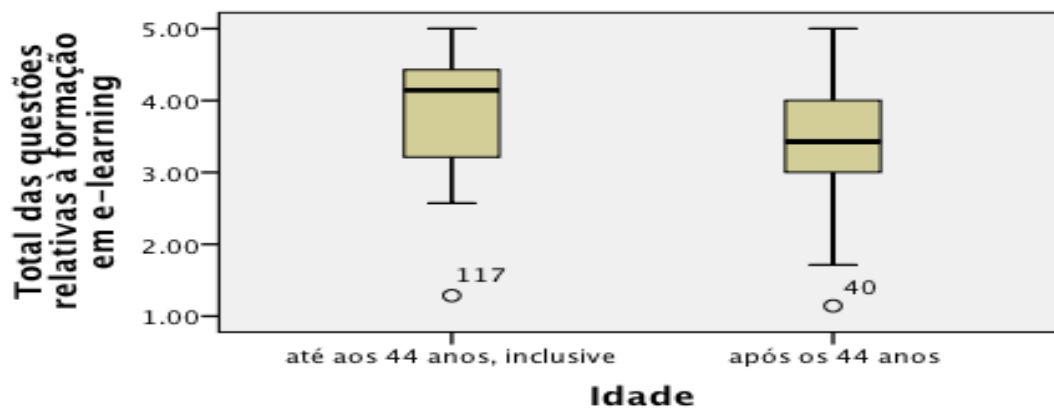


Figura 21 – Total das questões relativas à formação em e-learning

Tabela 48 – Medidas de tendência central (totalidade das questões relativas à formação em e-learning/b-learning)

Grupos de Idade	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Até aos 44 anos, inclusive	56	3,85	0,75	4,14	1,29	5
Mais de 44 anos	96	3,47	0,77	3,42	1,14	5

- A partir dos dados apresentados na tabela anterior e no *boxplot*, necessitamos de averiguar a significância estatística desta diferença. Para isso, teremos que assegurar a condição de normalidade e homogeneidade das variâncias.
- Não obstante a homogeneidade de variâncias entre os grupos esteja assegurada, através do recurso ao teste de Levene ($p > 0,05$), tal como se verifica no quadro abaixo, o teste de Kolmogorov-Smirnov (1,84; $p=0,002$) não garante a normalidade da distribuição dos valores nos dois grupos.

Tabela 49 – Test fo Homogeneity of variance / total das questões relativas à formação em e-learning

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Total das questões relativas à formação em e-learning	Based on Mean	.164	1	150	.686
	Based on Median	.000	1	150	.998
	Based on Median and with adjusted df	.000	1	147.973	.998
	Based on trimmed mean	.085	1	150	.771

- Apesar da maior robustez da estatística paramétrica, a opção pela estatística não paramétrica, designadamente ao U de Mann-Whitney, justifica-se pelo não cumprimento da condição de normalidade.
- A tabela que se segue, evidencia um valor de significância estatística inferior a 0,05, pelo que se pode concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em análise no que concerne ao grau de concordância com as questões colocadas relativas à formação em e-learning ou blended learning. Dito de outro modo, os resultados do teste de Mann-Whitney, indicados na tabela seguinte, evidenciam uma diferença estatisticamente significativa ($U = 1883$, $N1 = 56$, $N2 = 96$, $p = 0,002$), com vantagens para os sujeitos mais novos.

Tabela 50 - Teste de Mann-Whitney / total das razões relativas à formação em e-learning

	Total das questões relativas à formação em e-learning
Mann-Whitney U	1883.000
Wilcoxon W	6539.000
Z	-3.081
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002

a. Grouping Variable: Idade Recodificada

- Em relação às razões, como um todo, que sustentam a concordância/discordância dos sujeitos em relação à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição, verificamos que a média dos sujeitos mais novos é maior (3,04) do que dos sujeitos mais velhos (2,91).O gráfico e a tabela que se seguem ilustram precisamente estes resultados.

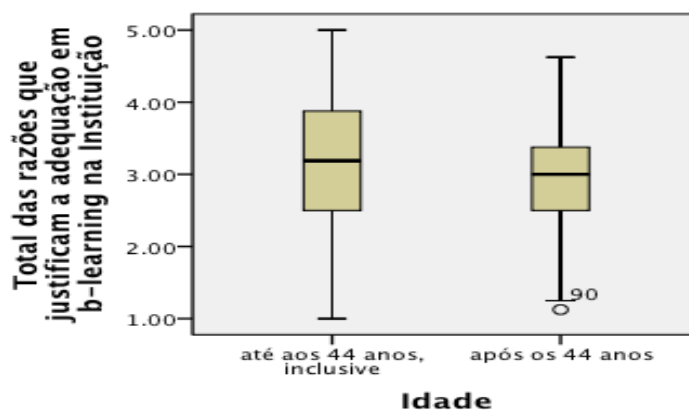


Figura 22 – Boxplot relativo ao total das razões que justificam a adequação em b-learning e grupos de idade

Tabela 51 – Medidas de tendência central - concordância/discordância dos sujeitos em relação à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição

Grupos de Idade	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Até aos 44 anos, inclusive	54	3,14	0,89	3,18	1	5
Mais de 44 anos	96	2,92	0,8	3	1,13	4,63

- A homogeneidade dos dois grupos está assegurado pelo teste de Levene, como se pode constatar na tabela abaixo.

Tabela 52 Test of Homogeneity of Variance – Total das razões que justificam a adequação em b-learning na Instituição

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Total das razões que justificam a adequação em b-learning na Instituição	Based on Mean	1.757	1	148	.187
	Based on Median	1.807	1	148	.181
	Based on Median and with adjusted df	1.807	1	147.934	.181
	Based on trimmed mean	1.758	1	148	.187

- Para além disso, os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov (1,19; $p=0,117$) garantem a normalidade da distribuição dos valores nos dois grupos, o que nos permite optar pela estatística paramétrica, designadamente pelo t-test para amostras independentes. Todavia, os valores de significância não apontam para diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de formandos.

Tabela 53 - teste de Kolmogorov-Smirnov / Total das razões que justificam a adequação em b-learning na Instituição

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Total das razões que justificam a adequação em b-learning na Instituição	Equal variances assumed	1.757	.187	1.5	148	.128	.21904	.14302	-.06358	.50166	
	Equal variances not assumed			1.4	100.	.141	.21904	.14747	-.07352	.51160	

Objetivo específico 6) Comparar os sujeitos com habilitações de nível superior e não superior no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning/b-learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de b-learning na formação na PSP.

A constituição dos dois grupos (sem e com frequência no Ensino Superior) foi realizada a partir dos grupos que estavam constituídos para a variável habilitações académicas. O gráfico que se segue mostra a distribuição pelas duas categorias de habilitações académicas.

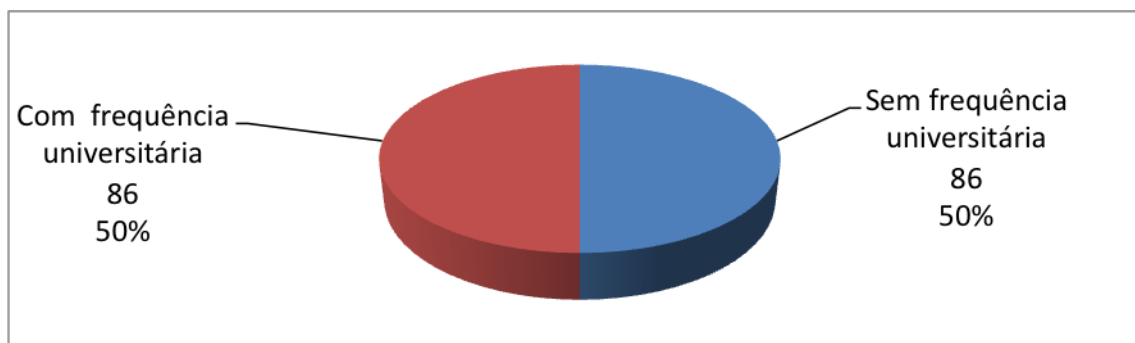


Gráfico 12 - Distribuição das duas categorias de habilitações académicas

O *boxplot* que apresentamos e a tabela que se lhe segue, onde se encontram outras medidas de tendência central, ilustram os valores encontrados:

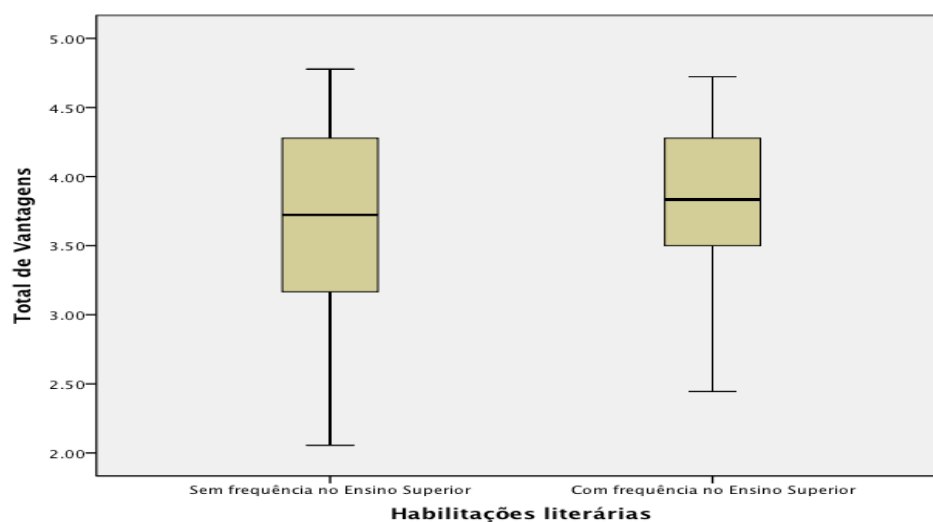


Figura 23 - grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning

Tabela 54 – Medidas de tendência central / grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning

Grupos de Habilitações Académicas	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Sem frequência no Ensino Superior	86	3,72	0,66	3,73	2,06	4,78
Com frequência no Ensino Superior	86	3,79	0,55	3,83	2,44	4,72

- A homogeneidade da variância dos resultados entre os dois grupos foi cumprida. Os resultados do teste de Levene ($p > 0,05$) podem verificar-se na tabela que se segue.

Tabela 55 - Test of Homogeneity of Variance / grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Total de Vantagens	Based on Mean	2.813	1	169	.095
	Based on Median	2.870	1	169	.092
	Based on Median and with adjusted df	2.870	1	164.312	.092
	Based on trimmed mean	2.872	1	169	.092

- A normalidade da normalidade da distribuição dos valores nos dois grupos é assegurada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov (0,751; $p=0,625$), pelo que nos é possível recorrer à estatística paramétrica, designadamente ao t-test para amostra independentes.

Tabela 56 - Independent Samples Test / grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Total de Vantagens	Equal variances assumed	2.813	.095	-.733	169	.465	-.06864	.09364	-.25350	.11623
	Equal variances not assumed			-.734	164.601	.464	-.06864	.09355	-.25334	.11607

- Os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de sujeitos, no que concerne ao grau de concordância em relação ao total das vantagens da modalidade em e-learning.

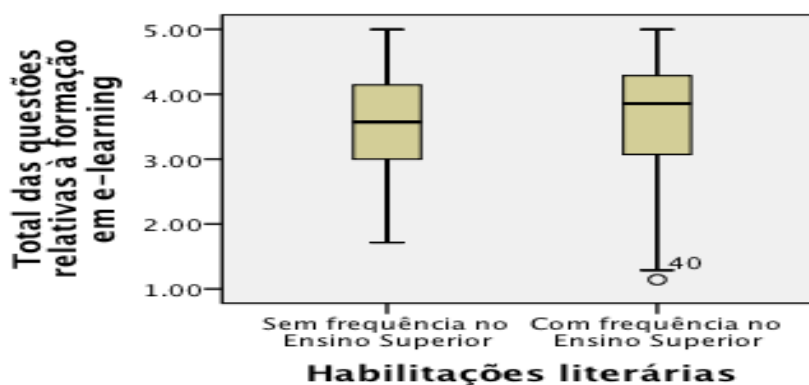


Figura 24 – Gráfico do grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-learning ou b-learning

Tabela 57 – Medidas de tendência central / grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-learning ou b-learning

Grupos de Habilidades Acadêmicas	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Sem frequência no Ensino Superior	77	3,6	0,73	3,57	1,71	5
Com frequência no Ensino Superior	75	3,61	0,83	3,85	1,14	4,72

Tabela 58 - Test of Homogeneity of Variance / grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-learning ou b-learning

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Total das questões relativas à formação em e-learning	Based on Mean	1.200	1	150	.275
	Based on Median	.886	1	150	.348
	Based on Median and with adjusted df	.886	1	140.375	.348
	Based on trimmed mean	1.057	1	150	.306

- A homogeneidade das variâncias foi constatada pelo teste de Levene ($p > 0,05$), tal como se verifica na tabela que se segue.
- O recurso ao teste de Kolmogorov-Smirnov (0,722; $p=0,675$) garantiu a normalidade da distribuição dos valores nos dois grupos, razão pela qual optámos pela estatística paramétrica e pelo t-test para amostras independentes. Todavia, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os formandos com e sem frequência do Ensino Superior.

Tabela 59 - teste de Kolmogorov-Smirnov / grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-learning ou b-learning

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Total das questões relativas à formação em e-learning	Equal variances assumed	1.200	.275	-.052	150	.958	-.00670	.12777	-.25916	.24576
	Equal variances not assumed			-.052	146.303	.958	-.00670	.12799	-.25966	.24625

- Em relação às razões, como um todo, que sustentam a concordância/discordância dos sujeitos no que concerne à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição, o *boxplot* e a tabela que se seguem ilustram estes resultados.

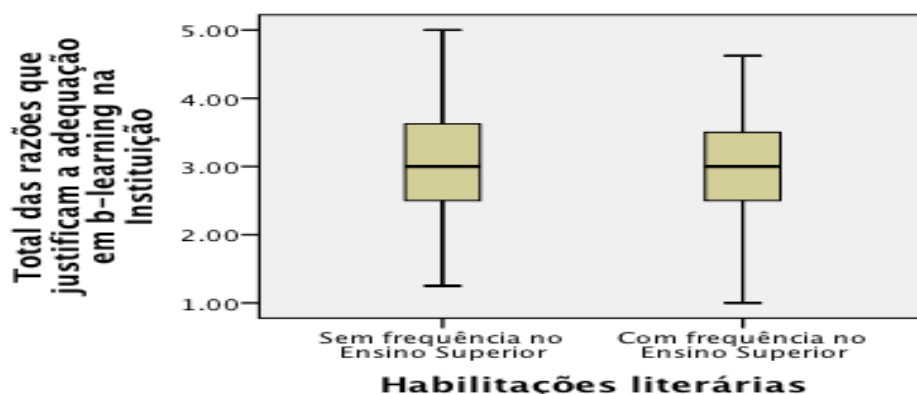


Figura 25 – Gráfico ilustrativo da concordância / discordância quanto à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição

Tabela 60 – Medidas de tendência central / concordância / discordância quanto à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição

Grupos de Habilitações Acadêmicas	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Sem frequência no Ensino Superior	77	3,04	0,81	3	1,25	5
Com frequência no Ensino Superior	73	2,96	0,87	3	1	4,63

- O teste de Levene ($p > 0,05$) verificou a homogeneidade das variâncias nos dois grupos.

Tabela 61 - Test of Homogeneity of Variance / concordância/discordância quanto opção da formação em regime de b-learning para a Instituição

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Total das razões que justificam a adequação em b-learning na Instituição	Based on Mean	.260	1	148	.611
	Based on Median	.271	1	148	.603
	Based on Median and with adjusted df	.271	1	147.337	.603
	Based on trimmed mean	.257	1	148	.613

- O recurso ao t-test para amostras independentes foi selecionado após a observância dos resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov (0,454; $p=0,986$), o qual garantiu a normalidade da distribuição dos valores nos dois grupos, Não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, com e sem frequência no Ensino Superior.

Tabela 62- teste de Kolmogorov-Smirnov / concordância / discordância quanto à opção da formação em regime de b-learning para a Instituição

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Total das razões que justificam a adequação em b-learning na Instituição	Equal variances assumed	.260	.611	.60	148	.548	.08321	.13826	-.19001	.35644
	Equal variances not assumed			.60	145.826	.549	.08321	.13852	-.19054	.35697

2. Análise dos resultados

As medidas de tendência central (média, 3,62; mediana, 4; moda, 4), referentes aos 148 sujeitos que responderam à questão 5.a., evidenciam uma opinião favorável em relação à garantia das formações em e-learning no que diz respeito às competências e qualificações desenvolvidas. Verifica-se que 95,2% manifestam a sua concordância e que 55,4% dos inquiridos concorda globalmente ou em absoluto com a questão. Por outro lado, é significativo que não tenha ocorrido qualquer registo “Discordo totalmente” e que apenas 6,8% (10 registos) tenha manifestado “Discordo, em parte”. Existe uma perceção positiva por parte dos 149 respondentes à questão relativamente aos métodos pedagógicos e respetivas técnicas utilizadas pelos formadores no que concerne à adequação aos temas e objetivos propostos. Mais de metade dos respondentes (55,7%) concorda globalmente ou em absoluto com esta adequação. Para além desse valor percentual claramente favorável, 40,9% concordam com a adequabilidade de métodos e técnicas pedagógicas relativamente aos temas e aos objetivos, das ações de formação e-learning realizadas na PSP. De facto, e para além de não ter ocorrido qualquer registo “Discordo totalmente”, apenas 3,4% (5 registos) optaram por “Discordo, em parte”. As medidas de tendência central evidenciam exatamente esse grau de concordância (média, 3,72).

Relativamente às competências científicas, técnicas e pedagógicas dos formadores nesta modalidade, as opiniões recolhidas dos 150 respondentes são manifestamente favoráveis, sendo que 70,6% recai nas categorias de concordância global ou absoluta a que se adiciona ainda 26,7% que optaram por “Concordo”. Para além desse facto, apenas 2,7% (4 registos) optaram por “Discordo totalmente” (2) e “Discordo, em parte” (2). As medidas de tendência central traduzem exatamente esse elevado grau de concordância (média, 4)

Quanto ao grau de concordância relativamente à adequabilidade da avaliação implementada pelos formadores, garantindo o reconhecimento das aprendizagens efetivas por parte dos formandos, dos 152 respondentes, 58,6% concorda globalmente ou em absoluto revelando de imediato um posicionamento claramente favorável. Para além desse facto, é significativo também que apenas 5,9% tenham optado por “Discordo totalmente” (1,3%) e “Discordo, em parte” (4,6%), num total de apenas 7 registos. As medidas de tendência central ilustram esse posicionamento claro, de manifesta concordância (média, 3,7)

Quanto à demonstração das aprendizagens realizadas pelos formandos no final das ações, assim como das competências adquiridas, dos 147 respondentes, 57,1% dos sujeitos concorda globalmente ou em absoluto. A esse valor percentual, há que adicionar 35,4% dos respondentes que optaram por “Concordo”. De facto, apenas 7,5% (11 registos) manifestaram discordância [total (1,4%) ou em parte (6,1%)]. As medidas de tendência central ilustram esse claro grau de concordância (média, 3,57)

A adequabilidade entre os objetivos pedagógicos da formação e os trabalhos e atividades realizados é avaliada de forma muito positiva pelos 151 sujeitos que responderam a esta questão, sendo que 57,6% concorda globalmente ou em absoluto com esta mesma adequabilidade. Apenas 5,3% dos respondentes afirmam discordar em parte (0,7%) ou totalmente (5,3%). Também as medidas de tendência central ilustram esse posicionamento de manifesta concordância por parte dos respondentes (média, 3,71)

Relativamente à adequabilidade do número de formandos a cada ação de formação e respetiva especificidade, dos 136 respondentes, 50,7% concorda globalmente ou em absoluto, havendo também nesta questão um grau de concordância claro, pois apenas 3,7% diz discordar totalmente (0,7%) ou em parte (2,9%), num total de apenas 5 registos. Essa opinião claramente favorável é ilustrada pelas medidas de tendência central (média, 3,72).

Quanto à questão aberta, que finalizava o grupo de questões referentes ao objetivo específico 1, e que essencialmente procurava que os respondentes pudessem conceber outras questões, não colocadas pelo investigador, como se verificou, apenas ocorreram seis registos. Dos quatro que apresentaram propostas, na verdade constituem alertas para a equipa responsável da formação e para a própria instituição. Todavia, de alguma

forma, revela que também a equipa responsável pela gestão da plataforma, tem que desenvolver processos comunicacionais mais eficazes:

<i>Propostas dos respondentes ao questionário</i>	Comentário do investigador
<ul style="list-style-type: none"> • <i>As formações e-learning foram publicitadas de forma a chegar a todo o público alvo - 2</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • A informação foi colocada na plataforma à qual todo o efetivo tem acesso; importa criar hábitos de consulta e de seguir instruções de como criar alertas;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Seria muito importante que a nova legislação, fosse compilada e remetida, para o e-mail dos formandos - 3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Toda a legislação se encontra disponível na plataforma; importa criar hábitos de consulta e de seguir instruções de como criar alertas;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>A formação e-learning implica que os diretores e comandantes dos formandos estejam sensibilizados para esta modalidade e os formandos disponham de tempo para a formação neste regime - 5</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto sensível na formação e-learning na PSP: no pressuposto de que os formandos podem frequentar os cursos no seu posto de trabalho, as chefias acabam por não lhes disponibilizar tempo e espaço para o desenvolvimento dos mesmos, continuando a atribuí-lhes tarefas.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>As avaliações deveriam ser mais objetivas e não tão ambíguas. Concordo totalmente - 5</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • O processo avaliativo é comunicado logo no início das ações; tornar-se-á necessário no futuro que seja objeto de negociação prévia para que traduza efetivamente um compromisso entre ambas as partes.

Analisando globalmente as questões relativas à formação em e-learning, os inquiridos apresentam uma média de 3,61. Podemos concluir que a formação em e-learning é, em termos gerais, avaliada de forma muito positiva. Em termos percentuais, 62% revelam uma clara concordância [“Globalmente concordo” (41%) e “Concordo em absoluto” (21%)]. Do universo de respondentes, apenas 4% optam por discordar (total ou parcialmente).

As medidas de tendência central, referentes aos 106 sujeitos que responderam a esta questão, evidenciam uma opinião favorável relativamente à boa articulação pedagógica e programática entre a componente presencial e a componente em e-learning. Verifica-se que 44,3% dos respondentes concorda globalmente ou em absoluto com a questão. Apenas 6,6% afirmam discordar, em parte (4,7%) ou totalmente (1,9%).

O número de 106 respondentes é tanto mais relevante dado que nas ações que se realizaram na PSP no modelo b-learning, foram aprovados no seu conjunto 97 formandos (a que se poderão adicionar 13 formadores com condições para responder a esta questão). Ou seja, o número de respondentes (106) é revelador do interesse e adesão deste público à problemática da formação a distância com recurso ao e-learning

e também ao próprio preenchimento do questionário. As medidas de tendência central manifestam de forma clara o grau de concordância (média, 3,5).

Esta questão, atendendo à sua formulação, remete também para a problemática da própria gestão e coordenação do curso, que não apenas para a questão da monitoria. Existe uma perceção positiva por parte dos 155 respondentes à questão relativamente à qualidade do planeamento do curso e ao equilíbrio daí resultante, quer no que se refere à componente teórica quer à prática. Quase metade dos respondentes (44,5%) concorda globalmente ou em absoluto, e apenas 7,8% afirma discordar, em parte (6,5%) ou totalmente (1,3%). As medidas de tendência central ilustram o grau de concordância dos respondentes, relativamente à questão (média, 3,5).

Partindo do pressuposto de que na generalidade das ações que se desenvolvem na PSP, está presente uma componente prática e que esta dificilmente seria bem sucedida se realizada exclusivamente em e-learning, a questão obteve um conjunto de 145 respondentes que, demonstraram uma perceção positiva e um grau de concordância com um valor percentual de 66,9% (em que 20% optaram por “Globalmente, concordo” e 17,2% por “Concordo em absoluto”). Todavia, há um total de 33,1% que discordam, valor que traduz 48 registos de discordantes [“Discordo totalmente” (2,8%) e “Discordo em parte” (30,3%)].

Na verdade, esta questão e estes resultados permitem também outra perspetiva. De facto, 33,1% considera que a componente prática das ações de formação tem também probabilidade de relativo sucesso, mesmo com o recurso ao e-learning. De alguma forma, este valor indica uma forte confiança no potencial do e-learning e no papel que pode desempenhar no desenvolvimento da formação da PSP. As medidas de tendência central ilustram precisamente esse posicionamento por parte dos 145 respondentes (média, 3,18).

Perante a afirmação de que a formação exclusivamente presencial se torna saturante e pouco participativa, sobretudo na sua componente teórica, um total de 148 respondentes revelaram uma perceção positiva (61,5%), em que 37,7% responderam concordar globalmente ou em absoluto. Todavia, revelou também uma percentagem significativa (38,5%) de respondentes que manifestaram discordância (em parte ou totalmente). As medidas de tendência central refletem esse posicionamento por parte dos respondentes (média, 2,93).

Questionado o público-alvo quanto ao fato de a componente em e-learning permitir a transmissão de conceitos e a descrição de situações / contextos e de apenas a componente presencial garantir a integração de todos os formandos num debate alargado para discussão, partilha de experiências e a apreensão efetiva das competências exigidas, 73,3% dos 146 respondentes concordaram, e em que 37,7% manifestaram concordância global ou absoluta. Por outro lado, 26,7% discordaram totalmente ou em parte.

Estes valores indiciam por outro lado, nomeadamente os 26,7% que discordaram (parcial ou totalmente), que as linhas de separação entre as duas modalidades não serão tão nítidas; ou seja, que para alguns deles, a componente em e-learning não permitirá apenas a transmissão de conceitos ou a mera descrição de situações/contextos e que não será apenas a componente presencial a garantir a integração dos formandos num debate alargado para discussão, partilhas de experiências ou a efetiva apreensão das competências. De facto, a distribuição dos valores, ainda que revelando, na sua globalidade, um grau de concordância relativamente à questão formulada, não deixa todavia de revelar que, por parte dos respondentes há também uma perceção de que as modalidades (e-learning versus presencial) têm também muito mais potencial do que o expresso na pergunta. As medidas de tendência central ilustram a perceção positiva por parte dos 146 respondentes (média, 3,2).

Quanto à questão da formação em blended learning garantir um maior equilíbrio entre as componentes teórica e prática, de que decorrerá quer uma maior eficiência pedagógica quer uma maior probabilidade da ação ser mais eficaz e cumprir melhor os objetivos pretendidos, dos 140 respondentes, 85,7% demonstram um elevado grau de concordância e em que 42,8% concorda globalmente ou em absoluto. 14,2% discordam em parte ou totalmente. As medidas de tendência central ilustram a opinião claramente favorável dos 140 respondentes (média, 3,48).

Quanto à aquisição de maior autoconfiança por parte dos formandos que frequentaram ações de formação em regime de blended learning (na PSP), por terem obtido resultados imediatos nas competências e qualificações que pretendiam adquirir, dos 117 respondentes 84,7% manifestaram a sua concordância e em que 38,5% concordaram globalmente ou em absoluto; apenas 15,4% discordaram (em parte ou totalmente). As medidas de tendência central ilustram o elevado grau de concordância por parte dos 117 respondentes (média, 3,3).

Relativamente à questão sobre a não dependência dos formandos (na formação em regime de blended learning) face ao formador, conduzindo-os à realização de pesquisas e leituras autónomas, dos 132 respondentes, 92,4% manifestaram a sua concordância e em que 46,2% exprimiram concordância global ou absoluta. Apenas 7,6% (10 registos) responderam não concordar (totalmente ou em parte). As medidas de tendência central ilustram o posicionamento de clara concordância dos respondentes (média, 3,54).

Tal como se verificou, dos sete registos, apenas quatro trouxeram propostas de afirmações. Na verdade, a maior parte das propostas não é objetivamente inédita, dado que, de alguma forma, os objetivos que elas visam, já estavam previstos nas questões constantes no questionário.

Apenas a proposta “É essencial que os formandos conheçam os formandos presencialmente”, não se encontrava explícita no questionário e acaba por ser um exemplo da importância que os formandos atribuem às relações pessoais e, sobretudo, ao conhecimento presencial do outro.

Analisando globalmente o grau de concordância/discordância no total de razões apresentadas, na sua globalidade, 80% dos respondentes manifestam concordância e em que 40% concordam globalmente e em absoluto. 20% manifestam discordância (parcial – 17% ou totalmente – 3%). Em termos das medidas de tendência central regista-se uma média de 3,17.

Todas as vantagens constantes no questionário, mereceram da parte dos respondentes graus de concordância que, em termos de média variam entre 3,4 (valor médio mínimo) e os 4,51 (valor médio mais elevado). Estes valores indicam uma elevada concordância, na generalidade, com especial incidência em vantagens como *“Alarga a cobertura geográfica da formação”*; *“Possibilidade de atualização constante”*; *“Proporciona uma economia de meios”*; *“anula despesas de deslocação e de estadia”*; *“Permite testar, experimentar e simular”*; *“Possibilidade de profissionais, em funções a tempo inteiro, não se afastarem das estruturas onde as exercem”*; *“Promove a inovação nos processos formativos e estimula a criação de conteúdos multimédia”*; *“Possibilidade de aquisição de saberes e de competências, mantendo equilíbrio e estabilidade das estruturas familiares”*; *“Recursos pedagógicos (manuais, artigos, apresentações, bibliografia) disponíveis e partilhados em tempo útil”*, as quais obtiveram médias acima de 4,06. Mesmo nas situações em

que o valor da média se situa entre 3,4 e 4,05, os valores das medianas e das modas fundamentam o argumento de que os elementos que integram a amostra consideram de fato o e-learning como modalidade não apenas exequível mas também com um conjunto de características reconhecidas e com potencial para fazer parte do sistema formativo da instituição, nomeadamente quando algumas das razões mais valorizadas têm constituído na organização, os principais condicionalismos ao desenvolvimento da formação (por exemplo, *“Possibilidade de profissionais, em funções a tempo inteiro, não se afastarem das estruturas onde as exercem”*; *“Possibilidade de aquisição de saberes e de competências, mantendo equilíbrio e estabilidade das estruturas familiares”*; *“Possibilidade de atualização constante”*; *“Alarga a cobertura geográfica da formação”* Proporciona uma economia de meios; ou ainda *“anula despesas de deslocação e de estadia”*). Também como elemento demonstrativo do grau de concordância, foram as medidas de tendência central relativas às vantagens (entendidas no seu conjunto): média, 3,87.

Das várias questões abertas disponíveis ao longo do questionário, esta foi das que mereceu um maior número de intervenções. No conjunto das intervenções, encontra-se explícita a adesão ao e-learning / blended learning e a confiança de que estas modalidades possam vir a ter um contributo efetivamente válido no sistema formativo policial. Tal constatação decorre não apenas do conteúdo das propostas dos respondentes como também da própria avaliação que lhes atribuíram a essas mesmas propostas (fundamentalmente *“Concordo em absoluto”*).

Se refletirmos nos resultados obtidos, em termos de posicionamento e de grau de concordância, em cada um dos objetivos específicos (1., 2. e 3.), referentes à primeira questão orientadora, obteremos a figura e o gráfico seguintes:

	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3	Valor percentual médio
Discordo Totalmente	1%	3%	0%	1,4%
Discordo, em parte	3%	17%	7%	9,1%
Concordo	34%	40%	26%	33,5%
Globalmente, concordo	41%	24%	35%	33,3%
Concordo em Absoluto	21%	16%	31%	22,6%
	100%	100%	100%	100%

Figura 26 - Sinopse dos resultados dos Objetivos 1, 2 e 3

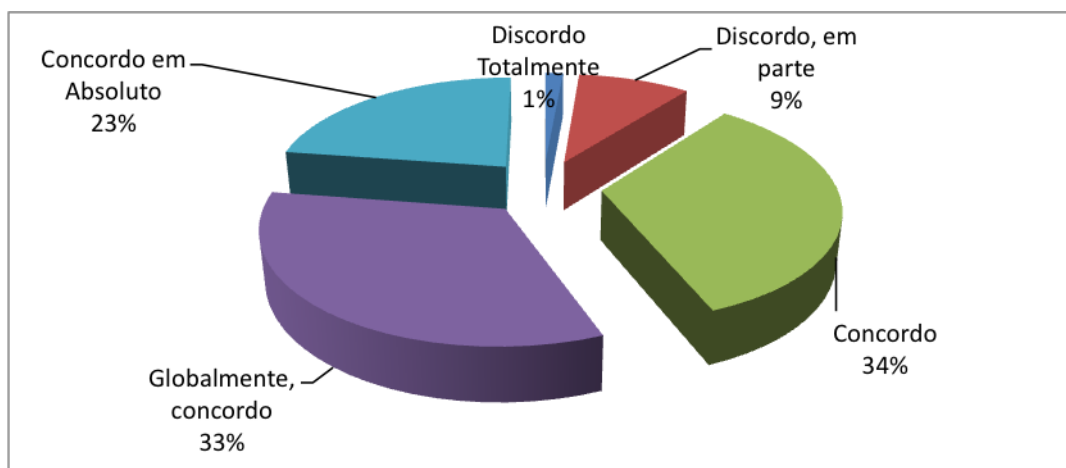


Gráfico 13 – Valores percentuais do conjunto de resultados dos objetivos específicos 1, 2 e 3

Globalmente, quando questionados acerca da frequência das potencialidades do e-learning para poder dar resposta às necessidades formativas dos elementos que exercem funções na PSP, foi claro o posicionamento quanto às potencialidades do e-learning: 14% indica o e-learning como modalidade potencial sistemática no contexto da formação contínua policial; 63,8% considera que a modalidade poderia (poderá) ser utilizado “muitas vezes”; e ainda 22,1% considera que o e-learning como modalidade potencial para ser utilizado “algumas vezes”. De salientar que não se registaram respostas na categoria "nunca"; são apenas 1,2% que não consideram que o e-learning apenas “poucas vezes” poderá ser entendido como modalidade adequada à formação policial. Os valores descritos, reforçam uma opinião favorável em relação ao potencial do e-learning, na formação policial.

Apresentada uma listagem de ações de formação, que na PSP se desenvolve no modelo presencial, os sujeitos foram convidados a manifestar a sua opinião sobre se consideravam se dada ação poderia ser ministrada através da modalidade em e-learning ou em blended learning. Todavia, era condição que o formando apenas se poderia manifestar caso conhecesse de facto a ação; isto é, se já a tivesse frequentado como formando ou, se a tivesse ministrado (dado módulo) na qualidade de formador. De acentuar também que a listagem disponibilizada aos formandos não resultou de um acaso ou escolha aleatória; de fato, essa listagem engloba todas as ações disponíveis no Portefólio da PSP; as únicas ações do Portefólio que não constaram da listagem foram exatamente aquelas que se desenvolvem através dos modelos e-learning e blended learning, as quais não faria sentido incluir na já referida listagem.

Dos resultados obtidos, verifica-se que a opinião dos sujeitos, independentemente das ações de formação, privilegia essencialmente o regime de blended learning, com algumas exceções: *“Como redigir objetivos para a avaliação de desempenho”*; *“Qualidade de serviço ao cidadão”* e *“Sensibilização ambiental e gestão de resíduos”* que, segundo os resultados, merecem forte consenso quanto ao modelo através do qual deveriam ser ministradas – e-learning.

Todas as restantes ações são consideradas como passíveis de serem ministradas em regime de blended learning. Todavia, referenciaremos apenas aquelas que, pelo número de frequências, indiciam terem merecido consenso significativo por parte dos respondentes: *“Direito Policial”*; *“Técnicas de Intervenção Policial”*; *“Policimento de Proximidade”*; *“Gestão de Ocorrências”*; *“Gestão de Stress Pessoal e Profissional”*; *“Código da Estrada e Legislação”*; *“Processo disciplinar”*; *“Técnicas de comando e liderança”*; e *“Contabilidade Pública”*.

Há uma única ação em que se regista uma igualdade no número de preferências: *“Regime de contratação pública”*.

Ocorreram trinta e quatro registos (20% da amostra), o que é de algum modo, significativo, se não pelo número, pelo menos pelo conteúdo proposto. De fato, todas as propostas de ação se referem a formação técnico-policial, essencial ao portefólio de competências do profissional da PSP. Importante também por traduzirem um relativo consenso (isto é, todas as ações referidas mereceram cinco ou mais registos). Mais uma vez, e de acordo com outros indicadores, o blended learning assume-se como a

modalidade privilegiada por parte dos respondentes. Apenas num caso “*Avaliação de serviço do pessoal policial*”, a modalidade proposta é o e-learning.

Importa esclarecer que nenhuma destas ações se encontra (ainda) no Portefólio da Formação da PSP, daí o fato de não estarem disponíveis na listagem presente no questionário.

A média dos sujeitos mais novos, no que diz respeito ao grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning (4,01), foi superior à média dos sujeitos mais velhos (3,78).

Por sua vez, também a média dos sujeitos mais novos, no que diz respeito ao grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-learning ou blended learning (3,85), foi superior à média dos sujeitos mais velhos (3,47).

Em relação às razões, como um todo, que sustentam a concordância/discordância dos sujeitos em relação à opção da formação em regime de blended learning para a instituição, verificamos que a média dos sujeitos mais novos é maior (3,04) do que dos sujeitos mais velhos (2,91).

Concluindo, no que diz respeito às diferenças entre os sujeitos mais velhos e mais novos, elas registam-se em relação ao grau de concordância, em relação ao total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning, ao grau de concordância com as questões colocadas relativas à formação em e-learning ou blended learning, mas não em relação às razões, em termos globais, em que sustentam a adequação do regime de blended learning como opção adequada para a instituição.

A média dos sujeitos sem frequência do Ensino Superior, no que diz respeito ao grau de concordância com o total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning (3,71), foi inferior à média dos sujeitos com frequência do Ensino Superior (3,79).

Os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de sujeitos, no que concerne ao grau de concordância em relação ao total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning.

A média dos sujeitos sem frequência do Ensino Superior, no que diz respeito ao grau de concordância no total de questões apresentadas relativas à formação em e-

learning ou blended learning (3,6), foi inferior à média dos sujeitos com frequência no Ensino Superior (3,61).

Em relação às razões, como um todo, que sustentam a concordância/discordância dos sujeitos no que concerne à opção da formação em regime de b-learning para a instituição, verificamos que a média dos sujeitos sem frequência do Ensino Superior é maior (3,04) do que dos sujeitos com frequência do Ensino Superior (2,96).

Concluindo, os resultados mostram que a frequência do Ensino Superior ou as habilitações literárias até ao 12º ano de escolaridade não diferenciam os sujeitos em relação ao grau de concordância no que diz respeito ao total das vantagens do modelo pedagógico do e-learning, ao grau de concordância com as questões colocadas relativas à formação em e-learning ou b-learning, e às razões, em termos globais, em que sustentam a adequação do regime de b-learning como opção adequada para a instituição.

CONCLUSÕES

Neste tópico, que finaliza o nosso estudo, é nosso propósito apresentar as conclusões do mesmo e também, desse modo, procurar estabelecer uma conexão entre aquelas e cada um dos objetivos específicos previamente definidos.

Neste momento, consideramos ser oportuno recuperar, qual o problema central que foi definido e enunciado para esta investigação:

Qual a percepção dos formandos no que diz respeito à implementação de uma modalidade em e-learning (como complemento à formação presencial) no contexto da formação contínua dos elementos da PSP?

Dando sequência a esta linha de pensamento, a tabela seguinte além de recuperar as questões orientadoras da investigação, estabelece também inequívoca relação com cada um dos objetivos específicos definidos:

Tabela 63 – Questões orientadores versus objetivos específicos da investigação

Questões orientadoras	Objetivos específicos
1. Qual o posicionamento dos formandos, em termos de concordância/discordância, no que diz respeito aos fundamentos da formação em e-learning e b-learning, às razões que sustentam a opção pelo b-learning e ainda às vantagens do modelo pedagógico em e-learning, quando comparado com a formação em regime presencial, no contexto da PSP?	1. Descrever o grau de concordância com questões fundamentais na formação em e-learning ou b-learning;
	2. Identificar o posicionamento dos formandos em relação às razões que julgam sustentar a formação em regime de b-learning como uma opção adequada para a Instituição (PSP);
	3. Descrever a percepção dos formandos, em termos de concordância, com as vantagens da formação sustentada no modelo pedagógico em e-learning dirigida a elementos policiais, quando comparada com a formação em regime presencial;
2. Quais as ações de formação contínua, identificadas pelos sujeitos, com potencialidades para serem enquadradas no modelos pedagógico de e-learning ou b-learning?	4. Identificar as ações de formação com potencialidades para serem ministradas em regime de e-learning ou b-learning, numa lógica de formação contínua, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos definidos;
3. Existirão diferenças no posicionamento dos sujeitos, em função da idade e das habilitações literárias, no que concerne aos fundamentos da formação em e-learning e b-learning, às razões que	5. Comparar os formandos mais novos com os mais velhos no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning (b-learning) e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de b-learning na formação na PSP;

sustentam a opção pelo b-learning e ainda às vantagens do modelo pedagógico em e-learning, quando comparado com a formação em regime presencial?	6. Comparar os formandos com habilitações de nível superior e não superior no que diz respeito ao grau de concordância/discordância global em relação às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning (b-learning) e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de b-learning na formação na PSP.
--	--

Relativamente à primeira questão orientadora, e que deu origem a três objetivos específicos distintos mas também complementares, os resultados do nosso estudo permitem-nos concluir que existe efetivamente um elevado grau de concordância com todas as questões fundamentais na formação em e-learning ou b-learning (objetivo específico 1.). De fato, esta conclusão deverá ser tanto mais valorizada se contextualizarmos o processo: os respondentes tiveram por base para as suas respostas, ações realizadas e nas quais participaram (ou como formandos ou como formadores). E algumas dessas ações tiveram lugar em 2007, 2008, 2009 ou 2010. Tal não impediu uma perceção muito positiva relativamente a aspetos tão importantes numa ação como: a garantia da aquisição de competências e qualificações; a adequabilidade dos métodos e técnicas pedagógicas dos formadores, relativamente aos temas e aos objetivos; as competências científicas, técnicas e pedagógicas dos formadores; a adequabilidade da avaliação, como garantia do reconhecimento das aprendizagens e competências efetivamente adquiridas; a adequabilidade entre objetivos pedagógicos e os trabalhos realizados e a própria adequabilidade do número de formandos. A coerência e consistência dos resultados, não nos deixam margens de dúvidas quanto ao significado do grau de concordância obtido. Sem dúvida que as transformações que têm caracterizado a sociedade atual, não deixaram de influenciar profissionais de todas as gerações. Littlejohn e Pegler (2007) a este respeito salientaram que: "Students' expectations are being molded by changes in the use of technologies in their social lives, and the update of these technologies in education has been rapid" (p.2). E sublinharam que: "all this must have an impact on the potential and future directions of blended learning and e-learning"

Quanto ao objetivo específico 2. (identificar o posicionamento dos formandos em relação às razões que julgam sustentar a formação em regime de blended learning como uma opção adequada para a PSP), os resultados permitem-nos concluir existir um posicionamento claro favorável à implementação da formação em regime de blended learning, considerando-o uma opção adequada atendendo às especificidades da

instituição policial. Na realidade, apenas 3% discorda totalmente e 17% parcialmente. Em contrapartida 16% concorda em absoluto e 24% concorda na globalidade. Ou seja, não restam dúvidas que o blended learning é um regime de formação claramente adequado. De forma a perceber qual o posicionamento dos formandos face a cada uma das razões que consideram sustentar a opção pelo regime blended learning como modelo adequado à formação na PSP, importa acentuar que a média obtida no conjunto das razões foi de 3,17. Em suma, refletindo no teor das razões apresentadas, os resultados obtidos adquirem maior coerência face aos resultados já alcançados e analisados aquando do objetivo específico 1. O grau de maturidade e experiência profissional da população, em que inclusivamente, uma percentagem se encontra ligada de forma direta à formação / docência, permite também compreender os resultados obtidos. O que de certa forma corrobora a afirmação de Garrison e Kanuka (2004): “A blended learning context can provide the independence and increased control essential to developing critical thinking” (p.98). Obviamente que esta perceção de adequabilidade do blended learning à instituição, não deixa de decorrer também da perceção das próprias mudanças e necessidades que caracterizam as organizações, neste caso a PSP. Mas a essas mudanças, estão também associadas novas práticas pedagógicas. Ou conforme as palavras de Littlejohn e Pegler (2007): “Developments in blended e-learning are not isolated from the changing needs of institutions, and changing practice in education” (p.2).

No que se refere ao objetivo específico 3. (descrever a perceção dos formandos, em termos de concordância, com as vantagens da formação sustentada no modelo pedagógico em e-learning, dirigida a elementos policiais, quando comparada com a formação em regime presencial), o grau de concordância dos sujeitos apresenta valores muito elevados, permitindo concluir que aqueles, e comparativamente à formação presencial, consideram existir vantagens claras e de que, a ser otimizado a modalidade em e-learning, poderá resultar em mais valias para a instituição no seu todo e, por inerência, para os seus colaboradores internos. No que respeita a esta perspetiva (os benefícios institucionais da utilização do e-learning), Gomes (2008) refere que: “as razões para a crescente adesão (...) às práticas de *e-learning* são múltiplas e de diversa natureza. Desde razões relacionadas com uma potencial economia de custos, (...), à possibilidade de proporcionar uma maior diversidade de ofertas de formação (...)” (p.1). Mas relativamente ao modelo presencial, e partilhando uma reflexão de Linda

Harasim, Azevedo (2003) escreveu: “Não devemos ficar satisfeitos com o ‘tão bom quanto’ [em relação ao presencial], pois a educação presencial não é tão boa assim” (p.108).

Para além do fato de todas as vantagens descritas no questionário terem obtido da parte dos sujeitos, graus de concordância acima da média, outros há que apresentam valores que não deixam margem para dúvidas quanto ao potencial do e-learning, no contexto da PSP e ainda comparativamente ao modelo presencial. Atente-se que, das dezoito vantagens apresentadas e submetidas a avaliação no questionário, para além de nenhuma ter obtido uma média inferior a 3,4, nove obtiveram médias superiores a 4,06. Para além do mais, algumas das vantagens mais valorizadas pelos sujeitos, constituem na atual realidade da PSP, efetivos condicionalismos a um maior desenvolvimento (ou eficácia das aprendizagens) da formação policial, nomeadamente aspetos como *“Possibilidade de profissionais, em funções a tempo inteiro, não se afastarem das estruturas onde as exercem”*; *“Possibilidade de aquisição de saberes e de competências, mantendo equilíbrio e estabilidade das estruturas familiares”*; *“Possibilidade de atualização constante”*; *“Torna-se mais explícito o trabalho desenvolvido pelo grupo e o papel de cada formando”*; *“Recursos pedagógicos (manuais, artigos, apresentações, bibliografia) disponíveis e partilhados em tempo útil”*; *“Os resultados traduzem de forma mais clara o trabalho desenvolvido pelos formandos”*; *“Promove a inovação nos processos formativos e estimula a criação de conteúdos multimédia”*; *“Alarga a cobertura geográfica da formação”*; *“Permite testar, experimentar e simular”* ou *“Proporciona uma economia de meios; anula despesas de deslocação e de estadia”*. Relativamente a algumas destas vantagens versus condicionalismos, também Felgueiras (2011) escreveu: “ICT can offer the flexibility, exclusivity, interactivity and the speed that are demanded of learning programmes in a Professional context” (p.223). Mas reforçando alguns dos condicionalismos existentes, inclusivamente na PSP, o autor acrescentou que: (...) the difficulty of their utilization depends on the production of content able to simultaneously associate profiles and styles of learning, knowledge and incentives for reflection, and support for lifelong self-learning” (p.223).

Podemos concluir então que, no que diz respeito aos (i) fundamentos da formação em e-learning e blended learning, (ii) às razões que sustentam a opção pelo blended learning e ainda (iii) às vantagens do modelo pedagógico em e-learning, quando

comparado com a formação em regime presencial, no contexto da PSP, o posicionamento dos formandos é de elevada concordância, com valores de discordância pouco significativos no seu conjunto.

No que se refere à segunda questão orientadora e que deu origem ao objetivo específico 4. (identificar as ações de formação com potencialidades para serem ministradas em regime de e-learning e blended learning, numa lógica de formação contínua, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos definidos). Os resultados obtidos são claros quanto à perceção das potencialidades do e-learning e do blended learning. Por um lado, decorrentes de uma questão global (Questão 2.: potencialidade do e-learning para poder dar resposta às necessidades formativas dos elementos que exercem funções na PSP) e na qual não ocorreram registos de “nunca” e a opção “poucas vezes” representou apenas 1,2% dos respondentes. Por outro, tais resultados (à questão 2.) acabam por ser confirmados por aqueles que resultam das respostas à questão 4. (das ações presenciais que conhece na PSP, e numa ótica de formação contínua, identifique aquela(s) que poderá(ão) ser ministrada(s) em e-learning ou em blended learning, no pressuposto do cumprimento integral dos objetivos). Como se afirmou relativamente aos resultados obtidos na Questão 2., os obtidos nesta questão, confirmaram o reconhecimento do potencial do e-learning e do blended learning como modalidades formativas adequadas para um número significativo de ações de formação, quer as de âmbito técnico-policial quer as que conferem competências transversais. De fato, de um portefólio com 41 cursos presenciais que se realizam na PSP, os respondentes indicaram três deles que consideram ser exequíveis com o recurso ao e-learning e nove em blended learning (apenas se mencionam os casos em que o número de registos por curso foi superior a 40). Para além dos valores referidos, foram sugeridos novos cursos passíveis de serem realizados em e-learning (1) e em blended learning (6). Todavia, mais do que o número de cursos suscetíveis de poderem ser realizados na referida modalidade, os valores registados traduzem essencialmente o reconhecimento do potencial do e-learning / b-learning como modalidades passíveis de serem utilizadas com sucesso no contexto da formação contínua policial. Em referência ao potencial do blended learning, se comparado com o tradicional modelo presencial, também Garrison e Kanuka (2004), citando Heterick, e Twigg (2003) e Twigg (2003), referiram que: “(...) blended learning has the potential to be more effective and efficient when compared to a traditional classroom model” (p.100).

Relativamente à última questão orientadora (3.^a), deu origem a dois objetivos específicos (5.^o e 6.^o). No primeiro caso, pretendia-se comparar grupos de formandos em função da idade (mais novos versus mais velhos) e verificar a correlação com o grau de concordância global relativamente às vantagens do e-learning, à adequação da formação em e-learning e blended learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de b-learning na formação da PSP. Efetivamente verificaram-se algumas diferenças estatisticamente significativas, em que os sujeitos mais novos identificam mais vantagens no modelo pedagógico do e-learning e também maior concordância relativamente ao total das questões referentes à formação em e-learning; todavia, essas diferenças (estatisticamente significativas), não ocorrem relativamente às questões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na instituição. Estas diferenças poderão ser justificadas por uma maior resistência dos elementos mais velhos da instituição, às novas tecnologias. Não porque não pretendam aderir às mesmas (afinal, quer uns quer outros foram voluntários nas ações e-learning/b-learning realizadas), mas talvez porque não terão o mesmo à-vontade na sua utilização, sentindo-se mais inibidos.

Exercício equiparado foi levado a cabo relativamente ao objetivo específico 6, em que os sujeitos foram divididos em dois grupos: aqueles que têm frequência universitária e os que não têm frequência universitária. Ou seja, pretendia-se comparar os dois grupos e verificar a correlação com o grau de concordância / discordância global em relação às vantagens do e-learning e ainda às razões que sustentam a opção pelo regime de blended learning na formação contínua da PSP. Em nenhuma das situações se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

São várias as ilações que podemos retirar dos resultados obtidos. Como se afirmou repetidamente, a instituição policial tem uma identidade própria, decorrente da sua missão, mas também pelas especificidades dos seus públicos internos, caracterizados por perfis pessoais e profissionais enriquecidos com múltiplas e intensas experiências (formativas e profissionais). Perante os resultados, sem dúvida que nos permitem concluir que o fator idade é mais importante que a questão das habilitações. Na verdade, no primeiro houve diferenças estatísticas significativas; no segundo não. Com uma estratégia bem definida na PSP para a área das novas tecnologia (Visão Global TIC - PSP), será nas gerações mais jovens que a instituição terá de encontrar a sua base de apoio para a respetiva implementação e desenvolvimento, dada a necessidade de empenho por parte de todos os públicos internos.

De qualquer forma, ambos podem constituir fatores estratégicos relevantes no “desenhar” de uma mudança.

Verdadeiramente importante é, homens e mulheres com um curriculum profissional nalguns casos longo e com múltiplas competências, muitos dos quais com uma carreira já com várias dezenas de anos e que, tendo tido contacto apenas numa etapa recente com novos modelos formativos, inovadores e que, de alguma forma vieram mostrar caminhos alternativos aos que conheciam e aos modos como eles próprios aprenderam, mostrarem disponibilidade, abertura, sentido crítico e serem capazes de apontar e sugerir à instituição novas vias e novos cenários de ensino-aprendizagem.

A literatura consultada e as experiências profissionais que nos caracterizam, reconhecem e acentuam a necessidade premente de se diminuir o tempo de resposta da formação profissional às necessidades pessoais, profissionais, funcionais e organizacionais. Tanto mais importante, e atendendo à missão da instituição, a competência profissional dos elementos que a constituem, é verdadeiramente a sua essência e razão de ser. A Comissão Europeia (2010), no *Programa de Estocolmo* propõe: “(...) é essencial intensificar a formação (...) e torná-la acessível, de forma sistemática, a todas as profissões envolvidas na implementação do espaço de liberdade, segurança e justiça. Nestas incluem-se (...), a polícia (...)”. Ou seja, as orientações da Comissão Europeia são claras: apenas com formação, se poderá garantir a competência daqueles que exercem funções de polícia e essa formação poderá ser levada a cabo com o recurso à web.

Os resultados alcançados ao longo desta investigação provaram existir disponibilidade por parte deste público em aderir a modalidades nas quais demonstraram confiar, explicando o porquê. E porque acreditam que esta nova via, também lhes garante a aquisição das necessárias competências, imprescindíveis aos respetivos percursos profissionais. E esse mesmo modelo é proposto pela Comissão Europeia (2010), ainda que aplicado a um contexto naturalmente mais vasto: “(...) terão de ser desenvolvidos programas de aprendizagem eletrónica e materiais de formação comuns para formar os profissionais nos procedimentos europeus”.

Por outro lado, mas de alguma forma, também relacionado com a realidade da instituição, é a própria longevidade e a natural estabilidade funcional destes públicos, os quais, num elevado número, permanecem longos períodos nas mesmas funções.

Também nestes casos a formação deve garantir a necessária atualização técnico-profissional, para mais ela própria caracterizada por um leque extenso de competências de múltipla ordem (jurídica, social, ordem pública, criminal, comportamental, informática, etc.). Oliveira (2005), e relativamente aos principais fatores estratégicos necessários à modernização na PSP, referiu no seu estudo: “(...) Restruturação da formação – inicial e contínua (...); Desenvolvimento da formação contínua (...)” (p.174). E mais adiante, relativamente a algumas medidas de reforma na área dos recursos humanos e da formação na instituição e suscetíveis de promover a mudança: “(...) Melhorar e institucionalizar a formação contínua na PSP; (...)” (p.178). E relativamente à diversidade temática, não será obrigatoriamente esse fator a inibir o desenvolvimento da formação com recurso à web. Littlejohn e Pegler (2007), referiram a este respeito que: “The blend of space, time and media offers new possibilities as to the sorts of *activities* students can carry out and the ways they can collaborate using available electronic tools. Blended e-learning adds extra dimensions to learning” (pp.2-3). Importa, pois, estarmos conscientes, dos desafios que tal estratégia implicará, ou nas palavras de Garrison e Kanuka (2004): “Blended learning has enormous versatility and potential but concomitantly creates daunting challenges on the front end of the design process” (p.100).

Mesmo continuando a desenvolver um intenso esforço investindo na formação, a organização não tem condições em garantir tal diversidade formativa recorrendo exclusivamente ao modelo presencial. Escreveu Leitão (2005): “Muita da instabilidade vivida nos últimos anos nem sequer enraíza nos delapidados recursos financeiros colocados ao dispor da organização, mas sim na falta de um projeto de longo prazo, coerente, motivante, estável e racional” (p.138).

E pelo menos, no que os resultados nos documentam, existem públicos internos que consideram as modalidades de e-learning / blended learning, possível, eficaz, com condições que garantem a necessária qualidade formativa e, sobretudo, apontam caminhos, nomeadamente quando sugerem que algumas ações possam ser desenvolvidas nessas modalidades.

Não temamos errar, aventuremo-nos sem medo na busca de uma melhor educação para o presente e para o futuro. Mas não nos permitamos mais permanecer nas trevas da ignorância histórica: deixemos os velhos erros

para trás e permitamo-nos cometer somente erros novos! (Azevedo, 2003, p.110).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução das Novas Tecnologias no Ensino a Distância tiveram como consequência confrontarmos-nos perante novos desafios no campo da Educação e da Formação. A acessibilidade de novas ferramentas descentralizadoras e interativas em ambientes de aprendizagem criou novos potenciais na interação entre estudantes e professores e redimensionou a importância de modelos de aprendizagem fortemente enraizados na aprendizagem construtivista, como o da aprendizagem colaborativa. Se nos centrarmos no caso específico da Internet, consideramos mesmo que a expansão deste instrumento mediador comportou a emergência de um novo paradigma de aprendizagem.

Mas as implicações da introdução do e-learning nas organizações são de tal forma profundas que a implementação de um qualquer projeto de e-learning deve, em qualquer situação, constituir-se como elemento de um todo, coerente, integrado e dinâmico. É fundamental que o projeto se encontre inserido numa estratégia mais ampla, no âmbito da própria política de Recursos Humanos da instituição, na qual se encontre prevista e integrada a estratégia de formação (Diretiva da Unidade Orgânica de Recursos Humanos para 2013, de 18jun2013). Ou como escreveu Trindade no Prefácio da obra de Lagarto, 2002b):

(...) não existem soluções miraculosas, nem modelos dogmáticamente únicos, no tratamento deste tipo de problemas: apenas se exige que se definam claramente os objetivos e as populações-alvo, se delineiem as estratégias de aprendizagem e de acompanhamento dos formandos e que se concebam e produzam os materiais de aprendizagem necessários, numa perspectiva integrada de avaliação de custos e de maximização de benefícios.

A formação à distância tem procurado assumir-se como modelo alternativo e complementar do sistema de formação profissional da PSP, nomeadamente no que à formação contínua diz respeito, permitindo aumentar as oportunidades de formação para elementos em situações familiares e profissionais em que a probabilidade de frequência da formação presencial é mínima, além de que a organização não tem tido condições logísticas e financeiras de lhe proporcionar em tempo útil. Relativamente a esta perspectiva, escreveu Lagarto (2002b):

A formação presencial, embora sempre possível, nem sempre é a que se apresenta mais oportuna pelas mais variadas razões. O tempo disponível, a

dificuldade de acesso aos locais de formação, e até a escassez de informação adequada e credível, são alguns factores de inibição da frequência de formação presencial (p. 18).

O investimento da instituição nas novas tecnologias tem permitido a aproximação à informação, ao conhecimento, e desenvolver as competências dos recursos humanos internos assim como a sensibilidade para a importância de uma aprendizagem que se vá construindo, e permanentemente consolidando, ao longo da vida. Neste contexto, é fácil perceber o papel que a formação à distância e o e-learning poderão assumir para a contínua atualização profissional e pessoal desses mesmos recursos e para o incentivo à autoaprendizagem. O e-learning pode-se assumir, não como substituto, mas como um modelo de aprendizagem complementar que pode contribuir para a aproximação do polícia aos objetivos institucionais, para a sua própria evolução profissional e humana, para uma maior adequabilidade das estratégias de aprendizagem às características dos elementos a quem se dirigem e para quem foram concebidas, delineadas e implementadas. Não significa que não devemos ter em atenção a adequabilidade ou não dos atuais perfis dos elementos policiais.

Por outro lado, as mudanças estratégicas que se têm operado na instituição, têm contribuído para o aumento do ritmo e da capacidade de apropriação das novas tecnologias, quer por parte da própria organização quer por parte dos colaboradores internos, sobretudo no que às gerações mais jovens diz respeito (Visão Global TIC - PSP).

Entre outros aspectos, eventualmente este estudo apenas demonstrará existir na PSP, um público que tem vindo a procurar adaptar-se a novas realidades. E esse mesmo público mostra também estar preparado para enfrentar novos desafios, abrir-se a novas aprendizagens e contribuir para que outras gerações possam beneficiar de novos cenários pedagógicos e novos ambientes de ensino-aprendizagem. Por isso, importa entender este estudo apenas como uma etapa, num processo que terá de prosseguir, com estes ou outros intervenientes. Importa desenvolver estudos e conceber produtos que permitam por um lado garantir a credibilidade interna entretanto alcançada mas também que diversifiquem as opções formativas, neste momento ainda reduzidas. Desenvolver esforços de forma a tornar mais intensa e abrangente, no seio da PSP, a prática quotidiana de acesso e consulta da plataforma e-learning. Desenvolver e promover comunidades de aprendizagem. Promover a discussão interna, nomeadamente junto dos públicos mais próximos da formação/ensino, relativamente à problemática da avaliação

das aprendizagens e da formação nas modalidades e-learning / b-learning. E sobretudo, e dentro de uma política interna de recursos humanos e da formação, promover a prática formativa do e-learning/blended learning, numa ótica de desenvolvimento organizacional, e das competências profissionais dos elementos da PSP, de forma complementar e aprofundando tudo quanto de qualidade de tem promovido na instituição, presencialmente ou a distância.

Decerto que para a prossecução destas linhas de orientação aqui traçadas, importa sobretudo o investimento na aquisição de conhecimento teórico e concetual, que suportem os estudos a realizar e assim contribuam para a qualidade e o sucesso dos projectos.

Lisboa, 6 de fevereiro de 2014

Firmo Carpinteiro Ferreira

BIBLIOGRAFIA

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux J.-P., Maroy, C., Ruquoy D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Aristóteles (1980). *La Politique*. Paris: Éditions Gonthier.
- Azevedo, W. (2003). *Pioneiros da educação online: o que eles têm a nos ensinar?. Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta, 103-110.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bottentuit Junior, J., & Coutinho, C.P. (2007). *A educação a distância para a formação ao longo da vida na sociedade do conhecimento*. In A. Barca, A., M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva, & L. Almeida L. (Eds.). *Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*, Coruna, Universidade da Coruna, 613-623. Recuperado em 17 junho, 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7056/1/EAD.pdf>
- Burgess, J. (2007). Is a Blended Learning Approach Suitable for Mature, Part-time Finance Students? *ECEL 2007: 6th European Conference on E-Learning*, Copenhagen Business School, Denmark, 87. Recuperado em 3 outubro, 2013, de www.ejel.org
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (Coord.) (2003). *A Evolução do e-learning em Portugal: Contexto e Perspectivas*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.
- Carré, P., Moison, A., & Poisson, D. (2002). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris: PUF.
- Clemente, P. (2000). *A Polícia em Portugal – da dimensão política contemporânea da Seguridade Pública*. Dissertação de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Collis, B. (2005). *ICT for Blended Learning*. Recuperado em 15 setembro, 2013, de http://www.cellbiol.eu/docs/ICT_for_blended_learning_Collis.pdf
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas, Outubro de 2000. Recuperado em 18 junho, 2013, de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf
-

Comissão Europeia (2010). *Programa de Estocolmo- Uma Europa aberta e segura que sirva e proteja os cidadãos*. Bruxelas: Conselho europeu (2010/C 115/01). Recuperado em 23 outubro, 2013, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:115:0001:0038:pt:PDF>

Commission Europeenne (2000). *e-Learning – Penser l'éducation de demain*. Bruxelles, le 24.5.2000 COM(2000) 318 final. Recuperado em 10 maio, 2013, de <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/comfr.pdf>

Coutinho, C. (2012). Prefácio. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Orgs.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas Teóricas e Práticas de Investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Dias, A., & Gomes, M. (Coords.) (2004). *E-learning para e-formadores*. TecMinho, Universidade do Minho: Guimarães.

Dooley, L. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 335-354.

Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). *Blended Learning*. Center for Applied Research EDUCAUSE. Recuperado em 5 setembro, 2013, de [https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/files/file/attach2blog/Blended%20Learning%20\(ECAR%20Bulletin\).pdf](https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/files/file/attach2blog/Blended%20Learning%20(ECAR%20Bulletin).pdf)

Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. Institute for Research on Teaching. Recuperado em 17 outubro, 2013, de http://courses.education.illinois.edu/ci550/course_materials/Frederick_Erickson_Article.pdf

Fachin, P. (2001). *Os Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Saraiva.

Felgueiras, S. (2011). *Police Learning Strategies*. In B. Akhgar, & S. Yates (Eds). *Intelligence Management – Drivers Frameworks for Combating Terrorism and Organized Crime* (pp. 213-223). London: Springer – Verlag.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.

Freire, I. (1997). *O estudo de caso centrado na escola e a investigação sobre indisciplina: questões metodológicas*. In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.). *Actas do VII Colóquio nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Lisboa, Universidade de Lisboa.

Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Editora Piaget.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. Recuperado em 12 maio, 2013, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156>

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.

Gomes, M. (2005a). Desafios do e-learning: do conceito às práticas. In L. S. Almeida, & B. D. Silva (Orgs.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, CIEd / IEP / UM, 66-76. Recuperado em 12 fevereiro, 2013, de <http://hdl.handle.net/1822/2896>

Gomes, M. J. (2005b). *E-Learning: reflexões em torno do conceito*. Recuperado em 11 junho, 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2896>

Gomes, M. J. (2008). Reflexões sobre a adoção institucional do e-learning: novos desafios, novas oportunidades. *e-Curriculum*, 3 (2). Recuperado em 31 julho, 2013, de <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Gonçalves, S. (2011). *Bem-estar no trabalho em contexto policial: o contributo dos valores e das práticas organizacionais*. Dissertação de doutoramento, ISCTE-IUL, Escola de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Holden, J., & Westfall, P. (2006). *An instructional media selection guide for distance learning*. United States Distance Learning Association. Recuperado em 7 julho, 2013, de http://www.usdla.org/assets/pdf_files/AIMSGDL%202nd%20Ed._styled_010311.pdf

Keegan, D., Dias, A., Baptista, C., Olsen, G., Fritsch, H., Micincová, M., Paulsen, M. F., Dias, P., & Pimenta, P. (2002). *E-Learning – O Papel dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem na Europa*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.

Lagarto, J. (2002a). A Formação a Distância em Portugal – O Estado da Arte. *Revista Nov@ Formação*, 1.

Lagarto, J. (2002b). *Ensino a Distância e Formação Contínua – uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.

Leitão, J. (2005). *Linhas de desenvolvimento do modelo de policiamento da PSP*. In M. J. Pereira, & J. Neves (Coords.). *Estratégia e gestão policial em Portugal* (pp.103-141). Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

Lencastre, J. A. (2012). *Blended learning: a evolução de um conceito*. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Orgs.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas Teóricas e Práticas de Investigação* (pp. 19-32). Santo Tirso: De Facto Editores.

Lima, J. (2006). *Ética na investigação*. In J. Lima, & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp-127-159). Porto: Edições Panorama.

Littlejohn, A., & Pegler, C. (2007). *Preparing for blended e-learning*. Routledge.

Recuperado em 4 abril, 2013, de <http://www.google.com/books?hl=en&lr=&id=E86alztLBgQC&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22Preparing+for+blended+e-learning%22&ots=YMoF3djdKX&sig=81EJiDDtMtCoWuJwvMUvkXn6l2Q>

Mason, R. (2003). Models and methodologies in distance education. *Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta, 91-101.

Moita, P. (2001). *As Potencialidades das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação dos Agentes das Forças de Segurança*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.

Monteiro, A., & Moreira, J. A. (2012). O *blended learning* e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Orgs.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas Teóricas e Práticas de Investigação* (pp. 33-58). Santo Tirso: De Facto Editores.

Moore, J., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). *e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. Recuperado em 15 abril, 2013, de <https://scholar.vt.edu/access/content/group/5deb92b5-10f3-49db-adeb-7294847f1ebc/e-Learning%20Scott%20Midkiff.pdf>

Moreira, J. A. (2012). *Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataforma digitais*. In A. Monteiro, J. A. Moreira & A. C. Almeida (Orgs.). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais* (pp.29-46). Santo Tirso: De Facto Editores.

Morer, A. (2003). La educación a distancia como factor clave de innovación em los modelos pedagógicos. *Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta, 15-22.

Morgado, L. (2003). Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta, 77-89.

Oliveira, J. (2005). A gestão da mudança na Polícia de Segurança Pública: melhor burocracia, mais cidadania. In M. J. Pereira, & J. Neves, J. (Coords.). *Estratégia e gestão policial em Portugal* (pp.145-186). Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A., Bastos, G., Miranda, B. & Mota, J. (2003). Editorial. *Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, C. (2003). *Ensino/Aprendizagem à Distância: Uma Perspectiva Global*. Recuperado em 11 janeiro, 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/369>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.

Lisboa: Gradiva.

Raposo, J. (2006). *Direito Policial I*. Coimbra: Almedina.

Rens, J. (2002). Actuais Desafios da Aprendizagem a Distância. *Revista Nov@ Formação*, 1 (0).

Silva, G. (2001). *Ética Policial e Sociedade Democrática*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.

Soares, M., Pereira, R., Cruz, M., Carvalho, C., & Leal, C. (1998). *Formação a distância nas forças de segurança*. Lisboa: Ministério da Administração Interna.

Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, M. (Coord.) (2001). *Terminologia de Formação Profissional, Alguns Conceitos de Base – III*. Lisboa: CIME (Comissão Interministerial para o Emprego).

Trindade, A. (2002). Prefácio. In J. Lagarto (Coord.). *Ensino a Distância e Formação Contínua – uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.

Trindade, A. (2004). Prefácio. In A. Dias, & M. J. Gomes (Coords.) (2004). *E-learning para e-formadores*. TecMinho, Universidade do Minho: Guimarães.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VanBeek, M., Ter Huurne, J., VanViersen, D., & Vinter, E. (2005). *Palette for teachers, learning methods for use*. Ubbergen: Tandem Felix Publishers.

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso con metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Recuperado em 27 setembro, 2005, de

<http://www.ceme.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

LEGISLAÇÃO

Despacho n.º 5269/97, de 12 de julho.

Resolução do Conselho de Ministros, n.º 78/98 de 177 de junho.

Constituição da República Portuguesa, de 1976.

Lei n.º 53/2007 de 31 de agosto [Aprova a Lei orgânica da Polícia de Segurança Pública].

DOCUMENTOS INTERNOS DA POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Relatório de Actividades do Departamento de Formação de 2004.*

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Plano Estratégico de Formação Policial para a PSP (2002/2005).*

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Relatório de Actividades do Departamento de Formação de 2005.*

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Apresentação e-Learning: Linhas Estratégicas e Plano de Execução.* Dezembro de 2006.

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Relatório de Actividades do Departamento de Formação de 2006.*

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Informação DEPFORM 75/2006* de 12jul2006.

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Informação DEPFORM 122/2006* de 06nov2006.

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Relatório Final do Curso Formação de Formadores de Policiamento de Proximidade.* Maio de 2007.

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Informação DEPFORM 27/2007* de 19jun2007.

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Plano de Actividades do Departamento de Formação de 2008.*

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Diretiva de Base da Formação / NEP RH/DEPFORM/01/01* de 30abr2008

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Plano de Actividades do Departamento de Formação de 2009.*

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Memorandum – O e-learning na PSP.* 15out2009

Departamento de Formação da Direção Nacional da PSP: *Relatório das Acções de Formação em regime e-learning, realizadas em 2009.* Fevereiro de 2010.

Direção Nacional da PSP - *Balanço Social da PSP* de 2011.

Gabinete de Estudos da Direcção Nacional da PSP: *Relatório de Atividades da PSP de 2012.*

Gabinete de Estudos da Direcção Nacional da PSP: *Estratégia para as Tecnologias de*

Informação e Comunicação na PSP: 2013-2016. 18 de janeiro de 2013.

Departamento de Formação da Direcção Nacional da PSP: *Relatório da Acção de Formação de Formadores Online, 3ª. ed.* – 2013. Fevereiro de 2013.

Núcleo de Avaliação e Qualidade do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna: *Informação - Rede Virtual das Escolas de Polícia dos CPLP*, de 12mar2013

Unidade Orgânica de Recursos Humanos da Direcção Nacional da PSP: *Diretiva da Unidade Orgânica de Recursos Humanos para 2013*, de 18jun2013.

Gabinete de Estudos da Direcção Nacional da PSP: *Visão Global da Operacionalização da Estratégia para as Tecnologias de Informação e Comunicação na PSP / 2013-2016*. Novembro de 2013.

ANEXOS

ANEXO I - AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO NACIONAL DA PSP

ANEXO II - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Questionário

O presente questionário, elaborado no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Aberta, tem como objetivos:

- Identificar potencialidades do e-learning, como resposta às necessidades formativas, dos elementos policiais, para o desempenho das suas funções operacionais;
- Confrontar as modalidades de ensino ‘e-learning’ e ‘presencial’ na capacidade de resposta da instituição para a aquisição e desenvolvimento de saberes e competências dos elementos policiais;
- Evidenciar as características e os resultados da formação num regime b-learning, como modalidade adequada para a formação na PSP, garantindo o cumprimento dos objectivos dos profissionais da Instituição.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, sendo utilizados unicamente para fins académicos.

A previsão do tempo de resposta é de 30 minutos e o período em que o Questionário se encontrará disponível para preenchimento, será de 11 a 30 de novembro.

Os destinatários deste questionário são, em exclusivo, elementos da Instituição que, num dado momento frequentaram, pelo menos uma acção de formação em e-learning ou em b-learning.

Chamamos a atenção para a importância que este questionário terá para o cumprimento do propósito do nosso estudo, que entendemos ter também um interesse prático para todos os profissionais da PSP, dado os resultados poderem vir a contribuir para apoio à tomada de decisão quanto a futuras políticas de formação, pelo que agradecemos a sua cooperação.

Para iniciar o Questionário, continue para a página seguinte...

QUESTIONÁRIO

I - Caracterização do perfil académico e profissional do inquirido:

1. Género:

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino

2. Idade: de acordo com a sua idade e a escala que se segue, indique o grupo em que se insere:

<input type="checkbox"/>	Entre 21 a 26 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 27 a 32 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 33 a 38 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 39 a 44 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 45 a 50 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 51 a 56 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 57 anos

3. Habilitações literárias:

<input type="checkbox"/>	Até ao 11º. Ano (inclusivé)
<input type="checkbox"/>	12º. Ano de escolaridade
<input type="checkbox"/>	Frequência universitária
<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutoramento

4. Em termos profissionais, em que área exerce funções:

<input type="checkbox"/>	Investigação criminal
<input type="checkbox"/>	Serviço de patrulha
<input type="checkbox"/>	Serviços administrativos
<input type="checkbox"/>	Segurança rodoviária
<input type="checkbox"/>	Unidade especial de polícia
<input type="checkbox"/>	Programa Escola Segura
<input type="checkbox"/>	Policimento de Proximidade
<input type="checkbox"/>	Corpo de Instrutores / docência
<input type="checkbox"/>	Informática (gabinete / núcleo /...)
<input type="checkbox"/>	Outro serviço
<input type="checkbox"/>	Indique qual:
<input type="checkbox"/>	_____

5. Na Polícia de Segurança Pública, pertence:

<input type="checkbox"/>	Ao quadro de pessoal com funções policiais
<input type="checkbox"/>	Ao quadro de pessoal com funções não policiais

Continue para a página seguinte....

QUESTIONÁRIO

6. Qual o seu posto / categoria profissional?

<input type="checkbox"/>	Agente / Agente Principal
<input type="checkbox"/>	Chefe / Chefe Principal
<input type="checkbox"/>	Subcomissário
<input type="checkbox"/>	Comissário
<input type="checkbox"/>	Subintendente
<input type="checkbox"/>	Intendente
<input type="checkbox"/>	Superintendente
<input type="checkbox"/>	Técnico Superior
<input type="checkbox"/>	Coordenador Técnico
<input type="checkbox"/>	Assistente Técnico
<input type="checkbox"/>	Assistente Operacional
<input type="checkbox"/>	Especialista de Informática
<input type="checkbox"/>	Técnico de Informática

7. Há quanto tempo desempenha as funções que exerce actualmente?

<input type="checkbox"/>	Entre 1 a 5 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 21 anos

Continue para a página seguinte....

QUESTIONÁRIO

II - A formação e-learning na PSP

1. No que se refere à formação e-learning, ministrada na PSP, que papel(éis) desempenhou?

<input type="checkbox"/>	Como formando
<input type="checkbox"/>	Como formador
<input type="checkbox"/>	Ambas as situações

2. Considera que o e-learning tem potencialidades para poder dar resposta às necessidades formativas dos elementos que exercem funções na PSP?

<input type="checkbox"/>	Sempre
<input type="checkbox"/>	Muitas vezes
<input type="checkbox"/>	Algumas vezes
<input type="checkbox"/>	Poucas vezes
<input type="checkbox"/>	Nunca

Continue para a página seguinte....

QUESTIONÁRIO

3. Comparativamente à formação presencial, que vantagens se poderão encontrar na formação e-learning e que poderão fundamentar a utilização deste modelo pedagógico (o e-learning) na PSP, para a formação dos elementos policiais?

Vantagens	Discordo Totalmente	Discordo, em parte	Concordo	Globalmente, concordo	Concordo em Absoluto
a. Possibilidade de profissionais, em funções a tempo inteiro, não se afastarem das estruturas onde as exercem:					
b. Ritmo e conteúdos adequados aos públicos, permitindo a personalização do percurso formativo:					
c. Possibilidade de aquisição de saberes e de competências, mantendo equilíbrio e estabilidade das estruturas familiares:					
d. Possibilidade de actualização constante:					
e. Eficiência do processo de comunicação, decorrentes de uma maior sistematização das intervenções:					
f. Maior aposta na prossecução dos objectivos pedagógicos e no desenvolvimento dos conteúdos:					
g. Torna-se mais explícito o trabalho desenvolvido pelo grupo e o papel de cada formando:					
h. Melhor explicitação dos objectivos pedagógicos:					
i. Conteúdos melhor estruturados:					
j. Recursos pedagógicos (manuais, artigos, apresentações, bibliografia) disponíveis e partilhados em tempo útil:					
k. Os resultados traduzem de forma mais clara o trabalho desenvolvido pelos formandos:					

QUESTIONÁRIO

Vantagens	Discordo Totalmente	Discordo, em parte	Concordo	Globalmente, concordo	Concordo em Absoluto
l. O processo de gestão da formação é acessível a todo o grupo (regulamento do curso, identificação dos formandos e formadores, anúncios das actividades a realizar assim como dos fóruns de discussão, actividades previstas, sistema de avaliação previsto):					
m. Maior probabilidade de se manter a interacção entre formandos e formadores, após o <i>terminus</i> da acção:					
n. Quando suportado por conteúdos multimédia, facilita a apreensão de conhecimentos, beneficiando o acto de aprender:					
o. Promove a inovação nos processos formativos e estimula a criação de conteúdos multimédia:					
p. Alarga a cobertura geográfica da formação:					
q. Permite testar, experimentar e simular:					
r. Proporciona uma economia de meios; anula despesas de deslocação e de estadia:					
Se pretender, pode mencionar outras vantagens, que não foram descritas na lista antecedente, avaliando-as de seguida:					
s.					
t.					
u.					
v.					
w.					
x.					

Continue para a página seguinte....

QUESTIONÁRIO

4. Das acções (presenciais) que conhece na PSP, E NUMA ÓPTICA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA, identifique aquela(s) que poderá(ão) ser ministrada(s) em e-learning ou em b-learning, no pressuposto do cumprimento integral dos objectivos, assinalando com X:

Atenção: apenas deve manifestar-se relativamente a acções que tenha frequentado presencialmente ou das quais tenha sido formador / monitor.

Acções de Formação (a listagem abaixo tem como fonte principal as acções de formação descritas no Portefólio da Formação)	Com recurso ao e-learning – em exclusivo	b-learning ou mistas (isto é, uma componente presencial e outra em e- learning)	Acções que frequentou presencialmente (ou das quais tenha sido formador)
a. Código da Estrada e Legislação			
b. Como Redigir Objectivos para a Avaliação de Desempenho			
c. Comunicações - Curso de Cifra PSP - Nacional			
d. Contabilidade Pública			
e. Direito Policial			
f. Estágio de Actualização para Formadores de Técnicas de Intervenção Policial			
g. Estratégia de Comunicação na Administração Pública			
h. Exploração das Comunicações			
i. Fiscalização Técnica de Armas			
j. Formação Comum para Missões Internacionais			
k. Formação de Formadores de Técnicas de Intervenção Policial			
l. Formação de Formadores de Trânsito			
m. Formação de Formadores em Policiamento de Proximidade			
n. Formação Pedagógica Inicial de Formadores			
o. Gestão da Formação			
p. Gestão de Eventos			
q. Gestão de Incidente Críticos			
r. Gestão de Ocorrências			
s. Gestão de Projectos Policiais - PSP - Nacional			
t. Gestão de Stress Pessoal e Profissional			
u. Gestão e manutenção de material de comunicações			
v. Gestão estratégica de incidentes táticos			
w. Investigação Criminal			
x. Licenciamento Administrativo de Armas e Munições			
y. Licenciamento Administrativo de Explosivos			
z. Manutenção de Ordem Pública			
aa. Policiamento de Proximidade			
bb. Processo disciplinar			

QUESTIONÁRIO

Acções de Formação (a listagem abaixo tem como fonte principal as acções de formação descritas no portefólio da Formação)	Com recurso ao e-learning – em exclusivo	b-learning ou mistas (isto é, uma componente presencial e outra em e-learning)	Acções que frequentou presencialmente (ou das quais tenha sido formador)
cc. Qualidade de serviço ao cidadão			
dd. Regime da Contratação Pública			
ee. Segurança Privada			
ff. Sensibilização Ambiental e Gestão de Resíduos			
gg. Suporte Básico de Viva			
hh. Técnicas de comando e liderança			
ii. Técnicas de Condução			
jj. Técnicas de Intervenção Policial			
kk. Técnica de Intervenção Policial para Equipas de Intervenção Rápida			
ll. Técnicas de Peritagem de Armas			
mm. Técnicas de Peritagem de Explosivos			
nn. Trânsito			
oo. Utilizadores SIRESP			
Se frequentou outras acções na PSP (ou se exerceu as funções de formador), não referidas na lista acima, por favor adicione nas linhas abaixo e assinale se são ou não susceptíveis de serem ministradas em e-learning ou em b-learning:			
pp.			
qq.			
rr.			
ss.			
tt.			
uu.			
vv.			
ww.			
xx.			

Continue para a página seguinte....

QUESTIONÁRIO

5. Atendendo aos parâmetros de avaliação na tabela abaixo, e no que se refere à FORMAÇÃO e-LEARNING (ou b-learning), selecione o parâmetro que considere mais adequado a cada uma das questões descritas, assinalando com um X:

Questões	Discordo Totalmente	Discordo, em parte	Concordo	Globalmente, concordo	Concordo em Absoluto	Não sei / Não respondo
a. Atendendo às ações e-learning (ou b-learning) já realizadas na PSP, considero que garantiram as necessárias competências e qualificações						
b. Tendo em conta as minhas experiências formativas, em e-learning ou mistas, considero que os métodos pedagógicos, e respectivas técnicas, que os formadores utilizaram, foram adequados aos temas que ministraram e aos objectivos que se propuseram atingir:						
c. Globalmente, os formadores demonstraram competências científicas, técnicas e pedagógicas:						
d. A avaliação implementada pelos formadores, foi adequada e garantiu o reconhecimento das efectivas aprendizagens por parte dos formandos:						
e. No final das acções, os formandos demonstraram efectivamente as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas:						
f. Houve adequabilidade entre os objectivos pedagógicos das acções de formação e os trabalhos e actividades realizados ao longo das mesmas:						
g. Relativamente a cada acção de formação, e à sua respectiva especificidade, o número de formandos foi adequado:						

Se pretender, pode conceber outras afirmações que considere pertinente e adequado avaliar, pode utilizar as linhas abaixo:

h.						
i.						
j.						
k.						
l.						
m.						

QUESTIONÁRIO

6. Razões porque considero que a formação em regime b-learning (isto é, uma componente presencial e outra em e-learning), constitui uma opção adequada para a Instituição, garantindo o cumprimento dos objetivos (assinale com X a opção que seleccionar):

Questões	Discordo Totalmente	Discordo , em parte	Concordo	Globalmente, concordo	Concordo em Absoluto	Não sei / Não respondo
a. Relativamente às ações que decorreram em regime b-learning, considero que houve uma boa articulação pedagógica e programática entre a componente presencial e a componente e-learning						
b. Há um melhor planeamento do curso, de que resulta maior equilíbrio, quer no que se refere à componente teórica quer à prática, ficando a componente presencial dedicada especialmente à resolução de questões práticas e à realização de tarefas que exijam o saber-fazer (competências psicomotoras)						
c. Todas as ações de formação que se realizam na PSP têm uma componente prática, que dificilmente seria bem sucedida se a ação fosse exclusivamente em regime e-learning						
d. A formação exclusivamente presencial torna-se saturante e pouco participativa por parte dos formandos, sobretudo no que se refere à componente teórica dos cursos						
e. Se por um lado a componente e-learning permite a transmissão de conceitos e a descrição de situações / contextos, apenas a componente presencial garante a integração de todos os formandos num debate alargado para discussão, partilha de experiências e a apreensão efectiva das competências (nomeadamente as psicomotoras) exigidas						
f. A formação b-learning garante um maior equilíbrio entre as componentes teórica e prática, pelo que haverá uma maior eficiência pedagógica e uma maior probabilidade da ação ser mais eficaz e cumprir melhor os objetivos pretendidos						

QUESTIONÁRIO

Questões	Discordo Totalmente	Discordo, em parte	Concordo	Globalmente, concordo	Concordo em Absoluto	Não sei / Não respondo
g. Os formandos que frequentaram acções de formação em regime b-learning (na PSP) adquiriram maior autoconfiança por terem tido a oportunidade de vivenciar diferentes contextos metodológicos, com resultados imediatos nas competências e qualificações profissionais que pretendiam adquirir						
h. Os formandos, nas acções de formação em regime b-learning, não se encontram inteiramente dependentes do formador, sendo levados a realizar pesquisas e leituras autónomas (ao longo da componente e-learning), o que constitui valor acrescentado para as discussões e esclarecimentos de dúvidas aquando na componente presencial						

Se pretender, pode apresentar outras razões que apontem o b-learning como a opção mais adequada para a formação na PSP, utilizando as linhas abaixo (avaliando-as de seguida):

i.						
j.						
k.						
l.						

Concluiu o preenchimento do Questionário.

Obrigado pela colaboração!

ANEXO III - INFORMAÇÃO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO-ALVO (POR E-MAIL)

Boa Noite, Senhores Formadores e Formandos dos cursos e-learning / b-learning realizados na PSP:

1. Quero em primeiro lugar solicitar a vossa atenção para a leitura do presente texto. De seguida, pretendo continuar a merecer a vossa colaboração para o preenchimento do questionário cujo link segue abaixo.
2. O referido questionário, concebido e elaborado no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Aberta, tem como objetivos:
 - ☞ Identificar potencialidades do e-learning, como resposta às necessidades formativas, dos elementos policiais, para o desempenho das suas funções operacionais;
 - ☞ Confrontar as modalidades de ensino ‘e-learning’ e ‘presencial’ na capacidade de resposta da instituição para a aquisição e desenvolvimento de saberes e competências dos elementos policiais;
 - ☞ Evidenciar as características e os resultados da formação num regime b-learning, como modalidade adequada para a formação na PSP, garantindo o cumprimento dos objectivos dos profissionais da Instituição.
3. Após o desenvolvimento de todos os procedimentos previstos na NEP RH//DEFPOFORM01/01 de 30/04/2008 (Directiva Base da Formação), e tendo merecido o despacho favorável de Sua Ex^a. O Director Nacional, em Substituição, de 09ago2013, o questionário em referência foi construído na Plataforma e-learning MAI/RNSI/PSP e foram adoptados os necessários mecanismos para garantir a confidencialidade¹ daqueles que aceitem colaborar.
4. Poderá acontecer que alguns elementos desta Polícia recebam este e-mail duas ou três vezes, pelo fato de, ou terem sido formandos em ações sucessivas ou porque o foram numa acções e formadores noutras. De qualquer forma, e independentemente do número de vezes que recebam o presente e-mail, apenas deverão (e poderão) preencher o Questionário uma única vez.
5. Assim, todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, sendo utilizados unicamente para fins académicos.
6. A previsão do tempo de resposta é de 30 minutos.

¹ Relativamente a este assunto, ler documento em anexo ao presente e-mail, intitulado “garantia anonimato dos colaboradores”.

7. Os destinatários deste questionário são, em exclusivo, elementos da Instituição que, num dado momento frequentaram (ou de que foram formadores), pelo menos uma acção de formação em e-learning ou em b-learning (de 2007 até 2013).
 8. Chamamos a atenção para a importância que este questionário terá para o cumprimento do propósito do nosso estudo, que entendemos ter também um interesse prático para todos os profissionais da PSP, dado os resultados poderem vir a contribuir para apoio à tomada de decisão quanto a futuras políticas de formação, pelo que agradecemos a sua cooperação.
 9. Finalmente, importa referir que, aquando do acesso ao Questionário, encontram-se disponíveis breves instruções de apoio ao preenchimento do mesmo.
 10. Link de acesso ao Questionário:
<https://formacao-online.rnsi.mai.gov.pt/formacao/psp/Lists/Questionario%20%20O%20Papel%20do%20elearning%20na%20formao%20dos%20el/overview.aspx>
 11. O questionário em referência estará disponível até 30 de novembro de 2013, pelo que se solicita a necessária colaboração para que até essa data seja possível alcançar os desejados resultados e que os mesmos sejam significativos, atendendo ao âmbito do estudo.
-

ANEXO IV. INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

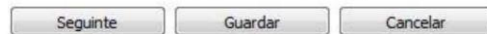
Breves instruções de preenchimento do Questionário:

Por razões que se prendem com a gestão do espaço, e porque o contexto e os objetivos da aplicação do Questionário já foram descritos no e-mail enviado, aqui apenas se colocarão as instruções relativas ao respetivo preenchimento.

1. Para iniciar o preenchimento, na barra abaixo, por favor clique na opção “Responder a este questionário”:



2. Ao longo de todas as páginas do Questionário, encontrará 3 botões que constituem outras tantas opções:



3. Para preencher o questionário, apenas necessita de clicar em “seguinte”. Não necessita de clicar em “guardar” (a não ser que queria interromper o preenchimento e completá-lo mais tarde).
4. Na última página, e para submeter o questionário, clique em “concluir”



5. Atenção: questões que tenham um * vermelho, exigem resposta; não poderá avançar para a página seguinte se houver algumas dessas questões por preencher.

Agradeço toda a colaboração no preenchimento responsável deste Questionário.



**ANEXO V. INFORMAÇÃO RELATIVA À GARANTIA DO ANONIMATO
DOS COLABORADORES**

Garantia de Anonimato dos Colaboradores (e confidencialidade dos dados)

Na construção do Questionário, houve o cuidado de garantir o anonimato dos que aceitassem colaborar, contribuindo para a confidencialidade que deverá caracterizar o desenvolvimento de um projeto científico.

Prova desse fato, é a imagem seguinte em que a identidade dos colaboradores se encontra omitida por *** (a imagem abaixo corresponde ao período em que foram realizados testes para melhoria do questionário):



Ver Resposta	Criado por	Modificado	Concluído
Ver Resposta #2	***	06-11-2013 13:58	Não
Ver Resposta #11	***	06-11-2013 14:29	Sim
Ver Resposta #21	***	08-11-2013 22:24	Sim
Ver Resposta #32	***	09-11-2013 18:21	Sim
Ver Resposta #33	***	11-11-2013 17:00	Sim
Ver Resposta #34	***	11-11-2013 17:06	Sim
Ver Resposta #35	***	11-11-2013 17:14	Sim

Mais concretamente, nem sequer surge a identidade de quem construiu o próprio questionário e que também (a título experimental) respondeu ao mesmo.

Dentre os procedimentos adoptados, logo no processo de conceptualização do questionário, é de assinalar a escolha de opções que garantiam o referido anonimato. Ou seja, só quem preenche o questionário poderá visualizar as suas respostas. E uma vez preenchido e concluído, nem sequer o próprio respondente o poderá já editar:

Acesso de leitura: Especifique as respostas que os utilizadores podem ler

Todas as respostas

Apenas os próprios

Acesso de edição: Especifique as respostas que os utilizadores podem editar

Todas as respostas

Apenas os próprios

Nenhum

Por outro lado, uma vez submetido o questionário, o colaborador já não o poderá fazer de novo:

Mostrar os nomes de utilizador nos resultados do inquérito?

Sim Não

Permitir múltiplas respostas?

Sim Não

Lisboa e ISCPSI, 11 de novembro de 2013

Firmo Ferreira
Técnico Superior

Lisboa, fevereiro de 2014

Firmino Ferreira
