

**O ENSINO DE METODOLOGIA
CIENTÍFICA NAS CIÊNCIAS
POLICIAIS: RELATO DE
EXPERIÊNCIA SOBRE DESAFIOS E
LACUNAS BIBLIOGRÁFICAS**

**THE TEACHING OF SCIENTIFIC
METHODOLOGY IN POLICE SCIENCES:
AN EXPERIENTIAL ACCOUNT OF
CHALLENGES AND GAPS IN THE
LITERATURE**

Antonia Lucineide F. de Lima¹ E-mail:
professoraluhlima@gmail.com
Gerlania Rodrigues Salviano Ferreira² E-mail:
gerlania.rodrigues@hotmail.com
Maria Cristina Lins Costa Oliveira³ E-mail:
cristinalins1234@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva analisar, por meio de um relato de experiência, como os desafios metodológicos e as lacunas bibliográficas das ciências policiais repercutem na prática docente e no ensino de Metodologia Científica durante a formação policial. Adotou-se uma abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, baseada nas experiências de três professoras responsáveis pela orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso no Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar da Paraíba, em 2025. Os registros docentes foram examinados mediante análise temática e organizados em três categorias: escassez e dispersão da bibliografia específica, articulação entre teoria científica e prática policial e transformação do saber docente. Os resultados evidenciaram a necessidade de selecionar referências interdisciplinares, contextualizar conceitos e problematizar experiências profissionais com rigor metodológico. Conclui-se que o ensino de metodologia científica ultrapassa a transmissão de técnicas, produz conhecimentos pedagógicos e contribui para fortalecer a formação, a pesquisa institucional e a consolidação das ciências policiais.

Palavras-chave: Polícia. Ciência. Bibliografia Especializada.

Abstract: This article aims to analyze, through an experience report, how methodological challenges and gaps in Police Sciences literature affect teaching practice and the teaching of Scientific Methodology in police education. A qualitative, descriptive, and reflective approach was adopted, based on the experiences of three professors responsible for supervising final papers in the Recruit Training Course of the Military Police of Paraíba in 2025. Teaching records were examined through thematic analysis and organized into three categories: scarcity and dispersion of specialized literature, articulation between scientific

theory and police practice, and transformation of teaching knowledge. The results highlighted the need to select interdisciplinary references, contextualize concepts, and critically examine professional experiences with methodological rigor. It is concluded that teaching scientific methodology goes beyond the transmission of techniques, generates pedagogical knowledge, and contributes to strengthening education, institutional research, and the consolidation of Police Sciences as a field of knowledge within public security institutions.

Keywords: Police. Science. Specialized Bibliography.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento das ciências policiais como área de conhecimento pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CES nº 945/2019 (BRASIL, 2019), representa um passo relevante para a consolidação acadêmica dos estudos relacionados à segurança pública. Essa institucionalização legitima a produção científica desenvolvida no âmbito das corporações policiais, reforça o caráter interdisciplinar do campo e favorece a criação de cursos, linhas de pesquisa e programas de formação. No contexto das Polícias Militares, esse processo pode contribuir para o fortalecimento teórico dos cursos e para a qualificação dos profissionais responsáveis pela produção e pela transmissão de conhecimentos relacionados à atividade policial.

A constituição acadêmica desse campo, contudo, é anterior ao seu reconhecimento formal. Lima e Azevedo (2015) e Vasconcelos (2014; 2017) destacam

que os estudos sobre crime, polícia e justiça se estruturaram no Brasil, sobretudo a partir da década de 1970, inicialmente vinculados às abordagens criminológicas provenientes do Direito Penal e do Direito Processual Penal. Posteriormente, a incorporação de pesquisas empíricas da Sociologia, da Antropologia, da Ciência Política e da Economia ampliou esse enfoque e evidenciou a natureza interdisciplinar das ciências policiais.

A consolidação dessa área também está associada à articulação entre formação profissional, pesquisa científica e prática policial. Além do domínio de procedimentos técnicos e operacionais, o profissional de segurança pública precisa desenvolver capacidades para compreender fenômenos complexos, avaliar criticamente suas práticas e contribuir para a formulação de políticas públicas fundamentadas em evidências (VASCONCELOS, 2014). Entretanto, a institucionalização da pesquisa científica nas corporações policiais ainda enfrenta desafios históricos, culturais e organizacionais.

Segundo Marcineiro *et al.* (2025), a produção de conhecimento nessas instituições ocorre frequentemente de maneira informal, por meio de iniciativas individuais e pontuais, sem políticas institucionais permanentes de incentivo à pesquisa.

Esses desafios repercutem no ensino de metodologia científica nos cursos de formação policial. Embora exista ampla

literatura sobre métodos e técnicas de pesquisa, a experiência docente que fundamenta este estudo revelou uma disponibilidade limitada de materiais direcionados à aplicação desses conhecimentos aos objetos, às práticas e aos problemas específicos das ciências policiais. Essa lacuna exige que o docente recorra a referências de diferentes áreas, adapte conteúdos e desenvolva estratégias para aproximar o rigor científico da realidade profissional dos estudantes.

A questão apresenta, portanto, dimensões epistemológica e pedagógica, pois o professor não atua apenas como transmissor de métodos previamente definidos, mas como sujeito que seleciona, articula, valida e transforma conhecimentos oriundos da ciência, da experiência profissional e da prática de ensino. Embora os saberes produzidos no cotidiano policial sejam importantes para a compreensão da realidade, sua transformação em conhecimento científico requer problematização, sistematização e submissão a procedimentos metodológicos.

Diante desse cenário, o estudo parte da seguinte problemática: como os desafios metodológicos e as lacunas bibliográficas no campo das ciências policiais interferem na prática docente e no ensino de metodologia científica durante a formação policial? Assim, este artigo tem como objetivo analisar, por

meio de um relato de experiência, as repercussões desses desafios e lacunas sobre a prática docente, considerando as dificuldades de seleção de materiais, as estratégias de articulação entre conhecimento científico e realidade policial e as aprendizagens produzidas no processo de ensino. A discussão justifica-se pela necessidade de fortalecer a produção científica nas instituições de segurança pública e de ampliar o debate sobre a construção e a transformação dos saberes docentes nas ciências policiais.

2 Epistemologia e formação docente

A epistemologia da formação docente diz respeito aos fundamentos que orientam a produção, a validação e a transformação dos conhecimentos mobilizados pelo professor. Não se trata apenas de definir quais conteúdos o docente deve dominar, mas de compreender como ele aprende a ensinar, interpreta os problemas encontrados no trabalho e produz respostas diante de situações concretas. Por essa razão, a epistemologia constitui uma dimensão fundante da carreira docente e precisa ser continuamente revisitada nos processos de formação inicial e continuada (FORTUNATO; MENA, 2018).

O conhecimento profissional do professor é plural e se constitui ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Ele reúne conhecimentos

científicos relativos à área ensinada, saberes pedagógicos relacionados às finalidades, aos métodos e à organização do ensino, além dos saberes produzidos pela experiência. Estes últimos resultam da atuação cotidiana, da interação com os estudantes e da necessidade de tomar decisões em contextos marcados por problemas singulares. A experiência, entretanto, não produz automaticamente um conhecimento sistematizado: para adquirir sentido formativo, precisa ser analisada, confrontada com outros conhecimentos e comunicada profissionalmente (BORGES, 2016). Nesse processo, os saberes docentes deixam de ser concebidos como simples aplicação de teorias e passam a ser compreendidos como construções contextuais elaboradas na interface entre teoria e prática (SEVERO, 2016).

Essa articulação também permite compreender a especificidade do saber pedagógico. Conforme Magalhães e Porto (2021), esse saber é construído no confronto entre as teorias educacionais e as situações vivenciadas pelo professor, possibilitando transformar determinado conteúdo em objeto de ensino. O conhecimento científico, portanto, não é simplesmente transferido para a sala de aula: ele é selecionado, interpretado e reorganizado de acordo com os objetivos formativos, as características dos estudantes e as condições institucionais. Ao mesmo tempo, a experiência não substitui o conhecimento

científico, pois a insuficiência de fundamentos teóricos pode limitar a capacidade crítica do professor e dificultar a transformação de sua prática (TREVIZAN, 2017). Trata-se, assim, de superar tanto o cientificismo, que reduz o ensino à aplicação técnica de conhecimentos produzidos externamente, quanto o praticismo, que restringe a formação ao aprendizado imediato da experiência.

Valente (2019) contribui para essa discussão ao distinguir os saberes da ação dos saberes objetivados. Enquanto os primeiros se manifestam nas decisões e práticas dos professores, os segundos resultam de processos de sistematização, circulação e validação coletiva. Tal distinção evidencia que transformar a experiência em conhecimento profissional exige registrar, analisar e compartilhar aquilo que foi produzido na ação. Desse modo, o professor não é apenas usuário de materiais, métodos e teorias elaborados por outros, mas sujeito capaz de participar da produção dos conhecimentos que fundamentam sua profissão.

A noção de professor reflexivo reforça esse protagonismo ao reconhecer que, diante de situações incertas, o docente mobiliza conhecimentos científicos, culturais, institucionais e tácitos, reflete durante e depois da ação e revê suas escolhas. Todavia, a reflexão não deve ficar limitada à resolução imediata de problemas individuais. Sem fundamentos teórico-conceituais e sem

consideração das condições históricas e institucionais do trabalho, ela pode converter-se em uma reflexão superficial e adaptativa (SEVERO, 2016; OLIVEIRA, 2023). Por isso, a epistemologia da práxis amplia a perspectiva reflexiva ao conceber teoria e prática como dimensões indissociáveis de uma ação consciente, crítica e transformadora (SILVA, 2017; MAGALHÃES; SOUZA, 2018). Nessa direção, Borges e Richter (2021) defendem uma práxis criadora na qual o professor se apropria do conhecimento teórico para compreender a realidade e, ao intervir nela, também reelabora esse conhecimento. A formação pautada somente na prática, quando fragiliza o acesso à ciência, pode favorecer a desintelectualização docente; em contrapartida, a epistemologia da práxis reconhece o professor como intelectual e produtor de conhecimento (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2022).

No âmbito das ciências policiais, essa compreensão permite interpretar as dificuldades de seleção de materiais e de articulação entre conhecimento científico e realidade policial não apenas como limitações operacionais, mas como desafios epistemológicos da docência. Ao selecionar textos, avaliar a pertinência de conceitos, relacionar estudos científicos às ocorrências e rotinas institucionais e adaptar estratégias às necessidades dos estudantes, o professor mobiliza e transforma diferentes saberes. As

soluções construídas durante o ensino, inclusive revisões de materiais, mudanças metodológicas e novas formas de relacionar teoria e experiência profissional, constituem aprendizagens docentes que podem ser sistematizadas pelo relato de experiência.

Desse modo, analisar as repercussões das lacunas teóricas e materiais sobre a prática permite dar visibilidade ao conhecimento produzido pelo professor no próprio trabalho. O relato de experiência assume, então, uma função que ultrapassa a descrição de atividades: torna-se um exercício reflexivo de objetivação e socialização dos saberes elaborados no enfrentamento de problemas concretos.

Essa perspectiva relaciona-se diretamente ao objetivo deste estudo, pois possibilita examinar como as dificuldades encontradas, as estratégias de aproximação entre ciência e realidade policial e as aprendizagens decorrentes do processo de ensino transformam os conhecimentos docentes. Ao mesmo tempo, contribui para fortalecer a produção científica nas instituições de segurança pública e para reconhecer os professores das ciências policiais como sujeitos reflexivos, pesquisadores de sua prática e produtores de conhecimento profissional.

2.1 Ciências policiais e metodologia científica

A constituição das ciências policiais como campo científico decorre da

necessidade de produzir conhecimento sistemático sobre a Polícia, o policiamento, a segurança pública e as relações dessas atividades com a sociedade. Trata-se de um campo de natureza aplicada, voltado à compreensão de problemas concretos e à qualificação da atuação institucional. Seu caráter interdisciplinar resulta da articulação de conhecimentos provenientes do Direito, da Administração, da Sociologia, da Psicologia, da Criminologia, da Ciência Política, da Educação e das áreas tecnológicas, entre outras.

Para Elias (2024), as ciências policiais apresentam natureza compósita, pois cruzam teorias e métodos de diferentes áreas na investigação da organização policial, da função policial e dos padrões de atuação. Essa interdisciplinaridade, contudo, não significa mera reunião de conteúdos, mas uma integração orientada pelos problemas próprios do campo policial.

No Brasil, o reconhecimento das ciências policiais como área de conhecimento representou um marco para a formação superior e para a pesquisa desenvolvida nas instituições policiais. Apesar desse avanço, sua consolidação ainda enfrenta disputas quanto à autonomia, à definição de seus fundamentos epistemológicos e ao reconhecimento de seus pesquisadores. Silva Júnior (2021) caracteriza as ciências policiais como uma ciência complexa e sistêmica que procura afirmar seu

lugar entre campos científicos já consolidados.

Nessa perspectiva, a segurança pública constitui um campo mais amplo de investigação, enquanto as ciências policiais se concentram nos conhecimentos originados da práxis policial e no estudo da Polícia e do policiamento. A complexidade de seus problemas exige diálogo interdisciplinar, sem que o campo perca a especificidade de seu objeto e de sua terminologia.

A consolidação científica das ciências policiais também depende da delimitação de objetos, métodos e critérios de validação. Seu objeto não se restringe aos procedimentos operacionais, abrangendo a instituição policial, seus profissionais, suas relações com a sociedade, seus processos organizacionais e sua atuação no Estado Democrático de Direito. Elias (2024) propõe como dimensões investigativas a relação entre Polícia e sociedade, o trabalho e a organização policial e o próprio policiamento. Souza, Gudas e Marcineiro (2025), por sua vez, destacam que a indefinição do objeto e do método, a dicotomia entre uma ciência produzida sobre a Polícia e outra destinada à Polícia e a pequena produção científica interna constituem obstáculos à autonomia do campo. A cientificidade requer, portanto, problemas claramente formulados, procedimentos explícitos de coleta e análise, coerência lógica e confronto das conclusões com a realidade investigada.

Esse cuidado metodológico é especialmente relevante porque a atividade policial possui uma forte dimensão tácita e operacional. Ao longo da experiência profissional, o policial desenvolve formas de interpretar situações, avaliar riscos, comunicar-se, decidir sob pressão e adaptar procedimentos a contextos imprevisíveis. Esses conhecimentos possuem valor profissional, mas não podem ser automaticamente equiparados ao conhecimento científico. Conforme Souza, Gudas e Marcineiro (2025), o saber-fazer policial pode constituir conhecimento científico aplicado quando ultrapassa o empirismo técnico e é submetido à reflexão, à sistematização e à validação. De modo semelhante, Pereira (2026) sustenta que o conhecimento científico não elimina a experiência policial, mas evita que ela se transforme em rotina acrítica, tradição incontestável ou repetição de procedimentos cuja eficácia não tenha sido examinada.

A metodologia científica funciona, nesse contexto, como mediação entre experiência operacional e conhecimento validado. Por meio dela, acontecimentos e dificuldades do cotidiano podem ser convertidos em problemas de pesquisa, analisados com base em dados qualitativos ou quantitativos e confrontados com referenciais teóricos. Felgueiras (2024) defende uma relação simbiótica entre investigação, ensino e

atividade operacional: os resultados das pesquisas devem ser incorporados à formação e ao treinamento, enquanto a prática policial deve fornecer situações para estudo, análise e validação de boas práticas. Essa relação também se manifesta nos currículos dos cursos superiores policiais. Martins (2022) identifica que esses cursos procuram formar profissionais capazes de interpretar fenômenos sociais e aplicar, de maneira sistêmica e metódica, os conhecimentos e as experiências adquiridos, aproximando formação acadêmica e função social da Polícia.

A produção desse conhecimento, entretanto, requer condições institucionais. Amaral e Silva (2025) verificam que os incentivos à pesquisa nas polícias militares brasileiras ainda são parciais e heterogêneos, com maior presença de meios de divulgação do que de programas permanentes de pesquisa e valorização funcional. Esse cenário ajuda a explicar por que parte significativa da produção sobre Polícia e segurança pública ainda é realizada por pesquisadores externos às corporações. Embora esse olhar externo seja necessário, a participação do policial-pesquisador favorece o acesso a problemas, dados e experiências próprios da atividade, ampliando a aderência empírica dos estudos.

A criação de instituições de ensino, centros de pesquisa, periódicos e mecanismos de reconhecimento profissional pode

estimular esse protagonismo. A associação entre pesquisa, formação continuada e valorização da carreira também fortalece a capacidade das organizações policiais de avaliar suas práticas e responder às transformações sociais (RIBEIRO *et al.*, 2026).

No campo do ensino, esses desafios repercutem diretamente na seleção dos materiais e na atuação do professor. A dispersão da produção entre diferentes áreas, a reduzida sistematização de conhecimentos originados nas corporações e a existência de materiais predominantemente técnicos dificultam a construção de um referencial que articule ciência e realidade policial. Diante dessas lacunas, o professor precisa comparar fontes, examinar sua validade, contextualizar conceitos e transformar experiências profissionais em situações de análise, assumindo uma posição reflexiva e produtora de conhecimento.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, desenvolvido na modalidade de relato de experiência. A escolha da abordagem qualitativa decorreu da natureza do objeto investigado, centrado na interpretação da experiência docente, das dificuldades metodológicas encontradas e das aprendizagens produzidas durante o ensino.

Conforme Silva e Menezes (2005, p. 20), na pesquisa qualitativa, “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas”, sendo o processo e seus significados os principais focos da análise. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) acrescentam que os dados qualitativos são predominantemente descritivos e que essa abordagem se preocupa mais com o processo do que com o produto.

A experiência ocorreu na Diretoria de Educação e Cultura da Polícia Militar da Paraíba (DEC/PMPB), órgão responsável pela gestão da política educacional da Corporação e pela formação, capacitação, habilitação e aperfeiçoamento dos profissionais de segurança pública. A DEC/PMPB desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientadas pela formação crítica, ética e técnico-profissional, em consonância com a Matriz Curricular Nacional da Secretaria Nacional de Segurança Pública.

O cenário analisado correspondeu às atividades de ensino de Metodologia Científica realizadas em 2026, durante a primeira experiência institucional de elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso pelos alunos do Curso de Formação de Soldados, turma CFSd 2025.2. O curso, denominado Curso de Tecnólogo em Segurança Pública, é realizado em regime de tempo integral e possui duração aproximada

de 12 meses, reunindo atividades teóricas e práticas voltadas à formação inicial do policial militar.

O relato foi produzido por três professoras responsáveis pelas aulas de Metodologia Científica destinadas à elaboração dos TCCs. Os alunos do CFSd 2025.2 constituíram o contexto pedagógico em que a experiência se desenvolveu, não sendo tratados individualmente como participantes da pesquisa. O foco analítico recaiu sobre as experiências, decisões pedagógicas, dificuldades e aprendizagens das docentes.

A atividade relatada compreendeu o planejamento e a realização de aulas de Metodologia Científica voltadas à construção dos trabalhos de conclusão de curso. As atividades abrangeram a delimitação dos temas e problemas de pesquisa, a busca e seleção de referências, a organização do referencial teórico, a definição dos procedimentos metodológicos e a aproximação desses conhecimentos com situações, práticas e problemas próprios das ciências policiais. Os trabalhos foram vinculados às cinco linhas de pesquisa institucionalmente definidas pela DEC/PMPB: gestão da informação e segurança pública; conhecimentos jurídicos, cultura institucional e comunicação; funções, técnicas e procedimentos em segurança pública; assistência social e saúde dos

profissionais; e formação profissional e gestão do conhecimento científico nas ciências policiais.

A reflexão foi construída com base nos registros produzidos ou consultados durante a prática docente, especialmente os materiais didáticos selecionados e adaptados para as aulas, os registros das buscas bibliográficas, as referências localizadas em livros, artigos científicos, bases de dados e documentos institucionais, bem como as observações das professoras acerca das dificuldades encontradas no processo de ensino. As buscas evidenciaram ampla disponibilidade de publicações gerais sobre metodologia científica, mas reduzida quantidade de trabalhos direcionados à aplicação dos métodos de pesquisa aos objetos, à linguagem e às situações próprias das ciências policiais.

Os registros foram examinados por meio de análise temática, desenvolvida mediante leitura, organização, comparação e interpretação do material. Segundo Minayo (2014, p. 316), a análise temática procura “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação”. Inicialmente, os registros foram organizados conforme sua natureza e o momento da experiência a que se referiam. Em seguida, foram realizadas leituras sucessivas para identificação das situações recorrentes, das dificuldades metodológicas e das estratégias adotadas pelas

docentes.

Por fim, as unidades de sentido foram agrupadas em três categorias analíticas: a) escassez e dispersão da produção bibliográfica específica; b) articulação entre teoria científica e prática policial; e c) transformação e produção do saber docente. As interpretações construídas individualmente foram discutidas entre as três professoras, buscando maior consistência reflexiva e convergência na compreensão da experiência.

No tocante aos aspectos éticos, o estudo observou os princípios estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012 e as diretrizes aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, especialmente a Resolução CNS nº 510/2016. Foram preservadas as identidades dos discentes e evitada a apresentação de informações que possibilitassem sua identificação ou a avaliação individual de seu desempenho. As referências às atividades acadêmicas foram realizadas de forma contextualizada e agregada. A pesquisa está vinculada ao projeto guarda-chuva aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer Consubstanciado nº 7.650.036, CAAE nº 89761325.5.0000.5184, aprovado em 17 de junho de 2025 e com vigência até 2031, mediante autorização da DEC/PMPB.

Nesse sentido, o relato de experiência proposto neste trabalho permite analisar como tais limitações afetaram a prática

docente, quais estratégias foram utilizadas para aproximar os conhecimentos científicos das situações policiais e quais aprendizagens foram produzidas durante o ensino. Ao sistematizar criticamente essas decisões, o estudo contribui para converter a experiência docente em conhecimento comunicável e discutível, fortalecendo a produção científica nas instituições de segurança pública e a consolidação epistemológica das ciências policiais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao retomarmos os registros elaborados durante o planejamento e a realização das aulas de Metodologia Científica, identificamos situações recorrentes relacionadas à seleção das referências, à aproximação entre os conteúdos científicos e a realidade policial e às transformações produzidas em nossa própria prática docente.

A análise dessas experiências permitiu-nos organizar os resultados em três categorias: a) escassez e dispersão da produção bibliográfica específica; b) articulação entre teoria científica e prática policial; e c) transformação e produção do saber docente.

Os diálogos apresentados nesta seção foram recuperados dos registros reflexivos produzidos durante e após as atividades de ensino. Para preservar a identidade docente, utilizamos as denominações Professora 1, Professora 2 e Professora 3.

4.1 Escassez e dispersão da produção bibliográfica específica

Um dos primeiros desafios que encontramos durante o planejamento das aulas foi a dificuldade para localizar materiais de metodologia científica diretamente relacionados às ciências policiais. Encontramos ampla produção sobre métodos e técnicas de pesquisa, mas percebemos que os exemplos, os objetos e as situações apresentados estavam, em sua maioria, vinculados a campos científicos já consolidados. Essa dificuldade aparece no diálogo a seguir:

Professora 1: Encontrei muitos livros de metodologia científica, mas os exemplos são quase sempre de outras áreas. Quando precisamos explicar como formular um problema relacionado à atividade policial, temos de construir essa aproximação.

Professora 2: Foi exatamente o que percebi. O conteúdo metodológico existe, mas está distante dos objetos que os alunos pretendem investigar.

Professora 3: Então, nosso desafio não é apenas encontrar material. Precisamos selecionar o que pode ser aproveitado e adaptar os conceitos à realidade da formação policial.

Ao analisarmos essa situação, compreendemos que o problema não consistia na ausência absoluta de literatura sobre metodologia científica. A principal dificuldade estava na reduzida disponibilidade de obras que relacionassem os procedimentos de investigação aos objetos, à linguagem e às condições específicas das ciências policiais.

Essa constatação encontra respaldo

em Souza, Gudas e Marcineiro (2025), que apontam a incipiente produção científica endógena nas corporações, a indefinição do objeto e do método e a dicotomia entre uma ciência produzida sobre a Polícia e outra destinada à Polícia como desafios para a consolidação do campo.

Também observamos que as produções relacionadas à segurança pública e à atividade policial estavam dispersas entre diferentes áreas:

Professora 2: Quando pesquisamos determinado tema, encontramos referências no Direito, na Sociologia, na Administração e na Educação, mas dificilmente um conjunto organizado como produção própria das ciências policiais.

Professora 1: Isso aumenta o tempo de preparação, porque precisamos consultar diferentes áreas e verificar quais conceitos realmente ajudam a compreender o problema policial.

Professora 3: Além de localizar os textos, precisamos avaliar sua pertinência e reorganizá-los para que façam sentido no contexto do curso.

Nesse movimento, percebemos que a interdisciplinaridade constitui, ao mesmo tempo, uma característica fundamental e um desafio para as ciências policiais. Ela amplia as possibilidades de compreensão dos fenômenos policiais, mas exige um trabalho criterioso de integração de conhecimentos oriundos de diferentes campos. Silva Júnior (2021) caracteriza as ciências policiais como uma ciência complexa e sistêmica, formada por saberes que partem da práxis policial e dialogam com ciências auxiliares. Para o autor,

entretanto, essa articulação não deve impedir a delimitação de objeto, método e terminologia próprios.

A busca bibliográfica exigiu de nós mais do que a localização de publicações. Precisamos comparar fontes, examinar sua validade e verificar sua aderência às linhas de pesquisa institucionais. Em determinados momentos, localizamos notícias, normas, documentos técnicos e textos de opinião em quantidade muito superior à de artigos científicos diretamente relacionados aos temas pesquisados.

Professora 1: Temos muitos documentos institucionais e textos técnicos, mas precisamos verificar se eles podem assumir a função de fundamentação científica.

Professora 2: O documento pode ajudar a compreender a realidade institucional, mas não substitui o referencial teórico nem a produção científica.

Professora 3: Precisamos ensinar essa diferença aos alunos e, ao mesmo tempo, ajudá-los a combinar adequadamente os diferentes tipos de fontes.

Carvalho e Silva (2025) ressaltam que uma busca científica exige estratégias definidas, critérios transparentes de seleção e capacidade de construir sínteses críticas. Para os autores, a revisão integrativa possibilita reunir estudos teóricos e empíricos, organizar o estado da arte e identificar lacunas na produção científica. Essa perspectiva auxiliou-nos a compreender que a dificuldade de localizar referências específicas também poderia ser transformada em objeto de aprendizagem, permitindo discutir com os

estudantes a qualidade, a pertinência e os limites das fontes encontradas.

Marcineiro *et al.* (2022), ao estudarem a análise criminal sob a perspectiva das ciências policiais, também identificaram o déficit de produção acadêmica como um dos obstáculos ao desenvolvimento do campo. Os autores evidenciam, ainda, uma relação estreita entre ciências policiais, ensino, conhecimento e atividade prática. Essa compreensão corresponde ao que vivenciamos: a lacuna bibliográfica não se limitou ao momento da busca, pois afetou o planejamento, a seleção dos materiais e as formas de apresentação dos conteúdos.

Assim, constatamos que a escassez bibliográfica possui dimensões quantitativa, metodológica e epistemológica. Não se trata apenas de produzir mais textos, mas de ampliar uma produção científica comprometida com os problemas, os métodos e as necessidades próprias da atividade policial.

4.2 Articulação entre teoria científica e prática policial

A segunda categoria resultou das estratégias que construímos para aproximar os conteúdos de metodologia científica das experiências profissionais e dos problemas próprios da atividade policial. Ao longo das aulas, percebemos que a simples apresentação de conceitos gerais não era suficiente para que

os estudantes compreendessem sua aplicação.

Professora 1: Os manuais explicam o que são tema, problema e objetivo, mas não mostram como esses elementos podem ser construídos a partir de uma situação da atividade policial.

Professora 2: Por isso, tivemos de elaborar exemplos relacionados às linhas de pesquisa do curso e às situações que os estudantes conhecem na prática.

Professora 3: Sem essa aproximação, os conceitos permaneciam abstratos e os alunos tinham dificuldade para perceber que os problemas vivenciados no serviço também poderiam ser investigados cientificamente.

Diante dessa dificuldade, passamos a utilizar as cinco linhas de pesquisa estabelecidas pela DEC/PMPB como referências para a contextualização dos conteúdos. Relacionamos a formulação de temas, problemas, objetivos e procedimentos metodológicos a questões de gestão da informação, conhecimentos jurídicos, técnicas de segurança pública, saúde profissional e formação policial.

Ao construirmos esses exemplos, procuramos reconhecer a experiência profissional como ponto de partida para a investigação, sem tratá-la como conhecimento científico automaticamente validado:

Professora 1: O fato de uma situação ser recorrente na percepção do profissional não dispensa a coleta de dados, a análise e o confronto com outros estudos.

Professora 2: Precisamos deixar claro que a experiência policial pode dar origem a uma pergunta de pesquisa, mas não pode ser apresentada como comprovação da resposta.

Professora 3: O nosso papel é mostrar como essa experiência pode ser problematizada e submetida

ao rigor metodológico.

Essa discussão aproxima-se das proposições de Zuanazzi, Bezerra Júnior e Marcineiro (2025). Os autores defendem que a validação científica do conhecimento policial requer a articulação entre razão e experiência, acompanhada de coerência teórica, rigor metodológico, reprodutibilidade, relevância social e vinculação entre teoria e prática. Dessa forma, a vivência profissional possui importância para a produção do conhecimento, mas precisa ser transformada por meio da problematização e da análise científica.

Também procuramos evitar que a utilização de autores de outras áreas produzisse a descaracterização dos trabalhos como pesquisas em ciências policiais:

Professora 3: Se utilizarmos apenas referências do Direito, da Sociologia ou da Administração, como demonstraremos que o trabalho pertence às ciências policiais?

Professora 1: Não podemos abandonar essas contribuições, porque o campo é interdisciplinar. Precisamos utilizá-las a partir de um problema originado na realidade policial.

Professora 2: A identidade do trabalho não está apenas na área de origem dos autores, mas na forma como articulamos esses conhecimentos para compreender a Polícia, o policiamento e suas relações com a sociedade.

Compreendemos, a partir desse diálogo, que a identidade de uma investigação em ciências policiais não depende da utilização exclusiva de autores policiais. Ela decorre principalmente da delimitação do

objeto, da formulação do problema e da maneira como os conhecimentos de diferentes áreas são integrados para explicar fenômenos vinculados à Polícia e ao policiamento.

Silva Júnior (2021) sustenta que o saber científico policial não pode ser confundido com o conhecimento popular ou meramente técnico, pois sua produção depende de procedimentos metodológicos. Ao mesmo tempo, o autor afirma que o policial deve ser reconhecido como produtor qualificado de respostas aos problemas de seu campo. Essa compreensão mostrou-se particularmente relevante para nossa experiência, pois precisávamos valorizar os conhecimentos profissionais sem abandonar os critérios de cientificidade.

Torres e Passos (2022) também reconhecem o policial como pesquisador de seu próprio trabalho. Segundo os autores, a experiência acumulada no exercício da atividade proporciona acesso privilegiado aos problemas da Polícia. Entretanto, essa proximidade precisa ser acompanhada por uma base científica que permita analisar criticamente a própria práxis.

Essa questão esteve presente em nossas reflexões:

Professora 1: A ausência de autores policiais nos materiais pode produzir a impressão de que a Polícia é apenas objeto de pesquisa de outras áreas.

Professora 2: Isso dificulta que os próprios profissionais se reconheçam como sujeitos capazes

de produzir conhecimento sobre a instituição e sobre suas práticas.

Professora 3: Por isso, precisamos valorizar as produções existentes e mostrar que os estudantes também podem contribuir para a construção científica do campo.

Ao longo da experiência, percebemos que a metodologia científica poderia funcionar como mediação entre o conhecimento tácito, construído no exercício profissional, e o conhecimento sistematizado. Não pretendíamos substituir a experiência policial por conceitos abstratos, nem transformar percepções profissionais em conclusões científicas sem validação. Buscamos criar condições para que a prática fosse interrogada, confrontada com referenciais teóricos e analisada por meio de procedimentos explícitos.

Souza, Gudas e Marcineiro (2025) defendem que o saber-fazer policial pode constituir conhecimento científico aplicado quando ultrapassa o empirismo técnico. Marcineiro *et al.* (2022), por sua vez, demonstram que a produção científica pode oferecer subsídios à tomada de decisão e ao aperfeiçoamento das práticas institucionais. Essas contribuições reforçam nossa percepção de que teoria e prática não constituem dimensões opostas. A teoria oferece instrumentos para compreender a prática, enquanto a prática apresenta problemas que podem provocar a revisão e a produção de conhecimentos.

4.3 Transformação e produção do saber docente

A terceira categoria emergiu quando passamos a refletir sobre as mudanças produzidas em nossa própria atuação. Inicialmente, imaginávamos que seria possível utilizar os materiais gerais de metodologia científica, realizando adaptações pontuais. Entretanto, a experiência demonstrou que ensinar metodologia no contexto das ciências policiais exigia um processo mais profundo de seleção, contextualização e reconstrução dos conhecimentos.

Professora 1: No início, acreditávamos que seria possível utilizar os materiais gerais de metodologia e apenas substituir alguns exemplos.

Professora 2: Durante as aulas, percebemos que isso não era suficiente. Precisávamos compreender melhor os objetos das ciências policiais para explicar como cada etapa da pesquisa poderia ser aplicada.

Professora 3: Ao reconstruirmos os materiais, também reconstruímos nossa maneira de ensinar metodologia científica nesse contexto.

Esse diálogo evidencia que não atuamos apenas como transmissoras de conceitos. Ao selecionarmos referências, avaliarmos sua pertinência, elaborarmos novos exemplos e modificarmos nossas estratégias, produzimos conhecimentos relacionados ao ensino de metodologia científica na formação policial.

As dificuldades encontradas passaram a orientar nossas decisões. Quando uma explicação não possibilitava a compreensão

dos estudantes, retomávamos o conteúdo e procurávamos relacioná-lo a uma situação profissional. Quando um exemplo produzido por determinado manual se mostrava distante da realidade do curso, construíamos outro a partir das linhas de pesquisa institucionais.

Quando as referências localizadas eram insuficientes, realizávamos novas buscas e articulávamos contribuições de diferentes áreas. Esse processo também nos levou a refletir sobre a necessidade de registrar e compartilhar as soluções produzidas:

Professora 2: As adaptações que fizemos não podem permanecer apenas em nossos planejamentos individuais.

Professora 1: Precisamos registrar os exemplos, as dificuldades e as estratégias que funcionaram, para que esse conhecimento possa orientar outras experiências.

Professora 3: Ao sistematizarmos esse processo, também estamos produzindo um material que não encontramos quando iniciamos as buscas.

Ao analisarmos esse diálogo, compreendemos que a produção do saber docente ocorreu em dois movimentos. No primeiro, construímos respostas imediatas para os problemas encontrados durante as aulas. No segundo, transformamos essas respostas em objeto de reflexão, procurando identificar seus fundamentos, seus limites e suas possibilidades de utilização em outras situações formativas.

A literatura examinada ajudou-nos a compreender que esse movimento também participa da consolidação das ciências

policiais. Souza, Gudas e Marcineiro (2025) apontam a necessidade de ampliar a produção científica desenvolvida no interior das corporações. Torres e Passos (2022) ressaltam o protagonismo do profissional policial na investigação de sua práxis. Embora esses estudos se concentrem principalmente na produção do conhecimento policial, suas proposições também nos permitem reconhecer o espaço da docência policial como lugar de reflexão, investigação e produção científica.

Outro aspecto importante foi a dimensão coletiva dessa aprendizagem:

Professora 1: Quando compartilhamos nossas dificuldades, percebemos que elas não eram problemas individuais de cada professora.

Professora 2: Eram dificuldades produzidas pela própria escassez de materiais e pela necessidade de construir uma metodologia adequada ao campo.

Professora 3: A discussão coletiva permitiu transformar essas dificuldades em decisões pedagógicas e, posteriormente, em objeto deste relato.

A reflexão coletiva permitiu-nos confrontar interpretações, revisar escolhas e conferir maior consistência às estratégias adotadas. Nossos saberes, inicialmente ligados às decisões tomadas durante as aulas, foram registrados, organizados e discutidos. A elaboração deste relato constitui parte desse processo, pois transforma a experiência vivenciada em conhecimento comunicável e passível de análise por outros docentes e pesquisadores.

Carvalho e Silva (2025) destacam a importância da sistematização para a identificação de lacunas e a produção de sínteses críticas nas ciências policiais. Zuanazzi, Bezerra Júnior e Marcineiro (2025) acrescentam que a institucionalização da produção do conhecimento nas corporações é necessária para o fortalecimento e a autonomia científica do campo. Em nossa experiência, a sistematização não envolveu somente os resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, mas também o conhecimento pedagógico produzido durante o ensino.

Identificamos, portanto, um movimento circular: a escassez de referências específicas exigiu a construção de novas estratégias pedagógicas; essas estratégias permitiram articular a metodologia científica à prática policial; e a reflexão sobre o processo transformou nossos conhecimentos docentes.

Ao registrarmos e analisarmos essas aprendizagens, passamos a produzir parte do material cuja ausência havíamos identificado no início da experiência.

Os resultados demonstram que as lacunas bibliográficas, embora tenham dificultado o planejamento e o desenvolvimento das aulas, também mobilizaram processos de pesquisa, colaboração e criação pedagógica.

A experiência modificou nossa compreensão sobre o ensino de metodologia

científica e reforçou o entendimento de que a docência nas ciências policiais não se limita à transmissão de técnicas. Ela envolve interpretar o campo, estabelecer mediações entre ciência e experiência e produzir conhecimentos capazes de qualificar tanto a formação quanto a prática profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que as lacunas bibliográficas e metodológicas das ciências policiais interferem diretamente no planejamento e no ensino de Metodologia Científica. Embora existam numerosas publicações gerais sobre pesquisa, ainda são escassos e dispersos os materiais que relacionam seus conceitos aos objetos, à linguagem e às situações próprias da atividade policial.

Diante dessas limitações vivenciadas foram desenvolvidas estratégias de contextualização, articulando referências de diferentes áreas às linhas de pesquisa institucionais e utilizando a experiência profissional como ponto de partida para a formulação de problemas científicos. Constatou-se, entretanto, que o saber prático não substitui o conhecimento científico, devendo ser problematizado, sistematizado e submetido a procedimentos metodológicos de análise e validação.

Conclui-se, portanto, que o objetivo do estudo foi alcançado ao evidenciar que o

ensino de metodologia nas ciências policiais ultrapassa a transmissão de técnicas e exige uma atuação docente reflexiva e criadora. A sistematização das estratégias produzidas durante as aulas contribui para preencher parte das lacunas identificadas e reforça a necessidade de ampliar a produção científica desenvolvida no interior das corporações, fortalecendo a formação profissional e a consolidação das ciências policiais como campo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. R.; SILVA, J. B. Incentivo institucional para pesquisas em segurança pública no Brasil: há fomento ao protagonismo policial-militar na produção do conhecimento das Ciências Policiais? **Revista do Instituto Brasileiro de Segurança Pública**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 181-200, set./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.36776/ribsp.v8i22.312>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 945/2019 de 09 de outubro de 2019, Brasil, 2019, das ciências policiais como área de saber**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3175/parecer-cne-ces-n-945>. Acesso em: 14 ago. 2026.

BORGES, M. C.; RICHTER, L. M. A formação de professores: epistemologia e práxis criadora. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-16, e13935, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13935>.

BORGES, M. L. Saber experiencial e conhecimento profissional docente: implicações epistemológicas e formativas. **Revista Internacional de Formação de**

Professores, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 147-162, 2016.

CARVALHO, L. P.; SILVA, L. M. A revisão integrativa em Ciências Policiais: abordagem prática e a assessoria da inteligência artificial. **Revista do Instituto Brasileiro de Segurança Pública**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 49-69, jan./abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.36776/ribsp.v8i20.308>.

ELIAS, L. M. A. A emergência e a afirmação das Ciências Policiais. In: FERNANDES, R. N. A.; MACHADO, P. (ed.). **40 anos de Ciências Policiais em Portugal**. Lisboa: ICPOL/Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, 2024. p. 469-483.

FELGUEIRAS, S. R. C. C. As Ciências Policiais: justificação, fundamentos e esboço para uma estratégia de ensino superior policial. In: FERNANDES, R. N. A.; MACHADO, P. (ed.). **40 anos de Ciências Policiais em Portugal**. Lisboa: ICPOL/Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, 2024. p. 441-467.

FORTUNATO, I.; MENA, J. Sobre a epistemologia da formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, número especial 3, p. 1881-1895, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11900>.

LIMA, R. S.; AZEVEDO, R.G. “O campo minado e translúcido da segurança pública no Brasil”. **Sistema Penal & Violência**, v.7, n. 2, p. 121-125, 2015.

MARCINEIRO, N. MONTOVANI, B.. VICENTIN, T. L. A institucionalização da produção científica nas polícias militares. **Revista Foco**, v. 18, n. 8, p. 1-23, 2025. Disponível em <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/9581/6778>. Acesso em 30 ago. 2026.

MARCINEIRO, N. *et al.* Análise criminal e as Ciências Policiais. **Vigilantis Semper: Revista Científica de Segurança Pública**, Natal, v. 2, n. 2, p. 56-69, fev./jun. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MAGALHÃES, M. L. T.; PORTO, B. S. A racionalidade pedagógica e os saberes sobre o ensino: um estudo sobre a epistemologia da prática docente. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, e8928, p. 1-28, 2021.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.

MARTINS, I. C. S. **Os desafios do ensino superior policial-militar no Brasil: um estudo de caso sobre currículos de cursos de graduação em Ciências Policiais**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

OLIVEIRA, D. J.; QUEIROZ, V. R. F. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, e74070, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rppoi.v20.74070>.

OLIVEIRA, K. A. T. O conceito de reflexão na profissão docente: da epistemologia da prática à práxis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 5-28, jan./dez. 2023.

PEREIRA, P. M. S.; MACHADO, P. Conhecimento científico e trabalho policial: atualidade e legitimidade. **Politeia – Revista Portuguesa de Ciências Policiais**, Lisboa, ano 23, p. 5-10, 2026. DOI: <https://doi.org/10.57776/7r27-6m83>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, E. B. A.; MENEZES, E. G.; SARAIVA, C. A.; NEVES JUNIOR, J. M. Pesquisa científica como ferramenta de desenvolvimento e valorização profissional: alinhamento entre o planejamento estratégico e a Portaria nº 001/2026 da PMPA. **Revista Tópicos**, 30 jun. 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782811339>.

SILVA JÚNIOR, A. L. Ensaio sobre a luta das Ciências Policiais no campo científico: um estudo comparado. **Revista de Segurança Pública**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 173-184, jan./jun. 2021.

SILVA, K. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, set./dez. 2017.

SOUZA, C. K.; GUDAS, D.; MARCINEIRO, N. Epistemologia das Ciências Policiais. **Profanações**, [S. l.], v. 12, p. 493-517, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24302/prof.v12.5996>.

SEVERO, J. L. R. L. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i2.4695>.

TREVIZAN, Z. Saberes científicos e epistemologia da prática nos processos institucionais de formação docente e de formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 237-261, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n1p237>.

TORRES, F. O.; PASSOS, T. N. Ciências Policiais: o paradigma da polícia educadora. **Revista Brasileira Militar de Ciências**, [S. l.], v. 8, n. 21, p. 22-27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36414/rbmc.v8i21.138>.

VALENTE, W. R. Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 23, e77747, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/77747>.

VASCONCELOS, F. T. R. **Esboço de uma sociologia política das ciências sociais contemporâneas (1968-2010): a formação do campo da segurança pública e o debate criminológico no Brasil**. 2014. (Tese de Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2014.

VASCONCELOS, F. T. R. As ciências sociais brasileiras e a formação do campo da segurança pública. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 5, n. 10, p. 33-58, 2017.

ZUANAZZI, T.; BEZERRA JÚNIOR, W. N.; MARCINEIRO, N. Critérios de validação do conhecimento policial. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 18, n. 70, p. 1-16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n70-012>.