

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Teatro

Área de especialização | Ator/Encenador

Relatório de Estágio

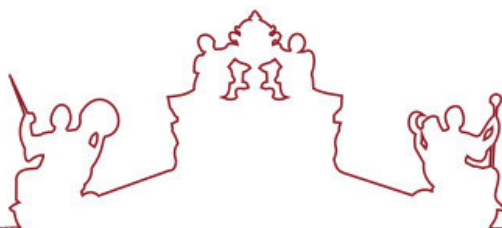
**PRÁTICAS ARTÍSTICAS EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS DA POLÍCIA JUDICIÁRIA**

Filipa Alexandra Serafim Violante

Orientador(es) | Isabel Bezelga

Évora 2025





Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Teatro

Área de especialização | Ator/Encenador

Relatório de Estágio

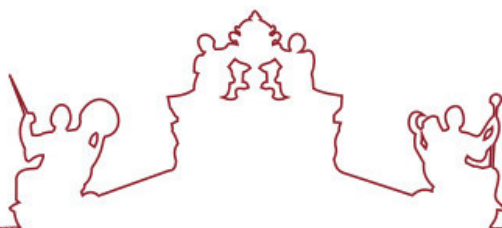
**PRÁTICAS ARTÍSTICAS EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS DA POLÍCIA JUDICIÁRIA**

Filipa Alexandra Serafim Violante

Orientador(es) | Isabel Bezelga

Évora 2025





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Cláudio de Souza Castro Filho (Universidade de Évora)

Vogais | Hugo Cruz (Universidade de Évora)
Isabel Bezelga (Universidade de Évora) (Orientador)

Às minhas filhas.

AGRADECIMENTOS

À Polícia Judiciária, no seu todo, que através do protocolo celebrado com a Universidade de Évora, me permitiu aceder a fontes de informação, documentais e testemunhais, que me levaram a estruturar um trabalho de estágio de riqueza única, em forma e em conteúdo.

À Universidade de Évora, que me apoiou em todos os sentidos, sobretudo através dos dedicados Professores que me acompanharam ao longo deste mestrado.

À Professora Doutora Isabel Bezelga, que tive o privilégio de conhecer há trinta anos, enquanto minha docente na disciplina de “Oficina de Expressão Dramática”, no ensino secundário, e que reencontrei neste mestrado, novamente como professora, mas também como minha orientadora, tendo sido inexcedível no acompanhamento prestado desde o primeiro dia.

À Doutora Tânia Marinho, pela supervisão do meu trabalho de estágio e pela disponibilidade incansável e permanente.

À minha família e aos meus amigos, que me apoiaram ao longo deste caminho, nem sempre fácil, e cuja compreensão e conforto foram fundamentais para chegar até aqui.

Ponham a alma à superfície do corpo!

Jorge Gonçalves, Ator e Formador

PRÁTICAS ARTÍSTICAS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL:
A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA POLÍCIA JUDICIÁRIA

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Teatro, especialidade Ator/Encenador, na Escola de Artes do Departamento de Artes Cénicas da Universidade de Évora, propus a realização de um estágio na Polícia Judiciária, instituição da qual sou funcionária, mais especificamente no Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais, que forma profissionalmente os quadros desta Polícia.

Fora da instituição, poucos serão, certamente, aqueles que têm conhecimento que os princípios da teatralidade fazem parte, há várias décadas, do currículo formativo da Polícia Judiciária, ao nível da formação inicial de Inspetores, integrando um módulo de formação profissional específico que já assumiu designações como “*Role-Playing*” “Dramatização”, “Desenvolvimento Pessoal” e, atualmente, “Desenvolvimento e Promoção de Competências”.

Foi neste contexto que surgiu o meu interesse pelo referido módulo de formação, resultando no presente relatório, relativo ao estágio nesta Polícia, que decorreu entre os meses de novembro de 2024 e junho de 2025.

Palavras-chave: Teatro; Formação; Competências; Criatividade; Improvisação

ARTISTIC PRACTICES IN A PROFESSIONAL TRAINING CONTEXT:
THE TRAINING OF PROFESSIONALS FROM POLÍCIA JUDICIÁRIA
(PORTUGUESE CRIMINAL INVESTIGATION POLICE)

ABSTRACT

As part of my Master's degree in Theatre, specialising in Actor/Director, at the School of Arts of Évora University's Department of Performing Arts, I proposed to undertake an internship at the Polícia Judiciária (Portuguese Criminal Investigation Police), institution in which I work, more specifically, at the Institute of Portuguese Criminal Investigation Police and Criminal Sciences, which trains the workers of this Police.

Outside the institution, few are certainly aware that the principles of theatricality have been part of Polícia Judiciária's training curriculum for several decades, regarding the initial training of inspectors, integrating a specific professional training module that has taken on designations such as "Role-playing", "Dramatisation", "Personal Development" and, currently, "Development and Promotion of Skills".

It was in this context that my interest in the aforementioned training module arose, resulting in this report, concerning the internship in this Police, which took place between November 2024 and June 2025.

Keywords: Theater; Training; Skills; Creativity; Improvisation

ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Quadros	ix
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Revisão da Literatura e Discussão Concetual	3
1. A função educativa da Arte	3
2. Teatro e educação de adultos	4
3. Práticas artísticas teatrais para o desenvolvimento de competências	7
4. O sistema judiciário português e as práticas artísticas teatrais.....	10
5. Práticas artísticas teatrais na formação de profissionais da Polícia Judiciária	14
CAPÍTULO II – Apresentação e caracterização do contexto	18
CAPÍTULO III – Opções Metodológicas.....	20
1. O processo de investigação	20
2. O paradigma de investigação	21
3. Definição de técnicas e instrumentos de recolha de dados e informação.....	22
4. Análise de conteúdo.....	24
CAPÍTULO IV – Desenvolvimento do Plano de Estágio.....	26
CAPÍTULO V – Recolha e análise dos dados	29
1. Os programas da formação	29
2. Os Formadores	35
3. Os Formandos	52
CAPÍTULO VI – Discussão dos resultados	72
1. Fora do contexto da formação.....	72
2. Durante a formação.....	72
3. Após a formação	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS.....	88
Anexo I – Declarações de consentimento informado, livre e esclarecido.....	89
Anexo II – Guiões de entrevistas.....	92
Anexo III – Grelhas de codificação da análise das entrevistas	95

Índice de Figuras

Figura 1 – Placa identificativa, à entrada do IPJCC	26
Figura 2 – Jorge Gonçalves, em entrevista.....	26
Figura 3 – Tânia Marinho, na sala de formação, no IPJCC	27
Figura 4 – Tânia Marinho, explicando os métodos de funcionamento das aulas.....	28

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Formandos participantes no estudo, por sexo	53
Gráfico 2 – Formandos participantes no estudo por décadas de cursos de formação.....	53

Índice de Quadros

Quadro 1 – Conteúdo programático da disciplina “Role-Playing” (23º CFAE)	29
Quadro 2 – Programa da disciplina “Dramatização” (26º CFAE).....	30
Quadro 3 – Programa da disciplina “Dramatização” (37º CFIE)	31
Quadro 4 – Objetivos da disciplina “Desenvolvimento e Intervenção em Tribunal” (38º CFIE)	32
Quadro 5 – Programa da disciplina “Desenvolvimento Pessoal e Intervenção em Tribunal” (41º CFAE)	33
Quadro 6 – Programa do módulo “Desenvolvimento e Promoção de Competências” (46º CFI)	34
Quadro 7 – Designações da disciplina ao longo dos cursos de formação.....	38
Quadro 8 – Formandos participantes, por nome e por período do curso de formação	55

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CEJ	(Centro de Estudos Judiciários)
CFAE	(Curso de Formação de Agentes Estagiários)
CFI	(Curso de Formação de Inspetores)
CFIE	(Curso de Formação de Inspetores Estagiários)
DGRSP	(Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais)
EPJ	(Escola de Polícia Judiciária)
IPJCC	(Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais)
PJ	(Polícia Judiciária)

INTRODUÇÃO

A Polícia Judiciária (PJ), corpo superior de polícia criminal organizado hierarquicamente na dependência do membro do Governo responsável pela área da justiça, detém um estabelecimento de formação que tem por missão formar os quadros de investigação criminal e de apoio à investigação criminal, no domínio da investigação criminal e ciências forenses, dispondo para o efeito de autonomia pedagógica e científica.¹

As origens deste estabelecimento remontam ao ano de 1957, com a criação da Escola Prática de Ciências Criminais. Em 1978, sucedeu-lhe a Escola de Polícia Judiciária (EPJ), e em 1990 adquire a sua atual designação: Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais (IPJCC).²

O Teatro surge neste estabelecimento, então Escola de Polícia Judiciária (EPJ), no contexto da formação inicial de Inspetores da PJ, no ano de 1985, precisamente há quarenta anos, pela mão da atriz, encenadora e professora Fernanda Lapa, figura incontornável do teatro em Portugal.³

A Fernanda Lapa sucedeu, em 1988, o formador Jorge Gonçalves, também ator, que veio a desempenhar funções no IPJCC, enquanto formador, ao longo de mais de trinta anos, até à sua aposentação, sendo testemunho vivo da história do Teatro na PJ e, simultaneamente, um dos seus protagonistas.

Atualmente, este módulo de formação é ministrado pela formadora Tânia Marinho, funcionária da instituição, que exerce funções igualmente enquanto psicóloga, no Gabinete de Psicologia e Seleção do IPJCC, e que gentilmente aceitou ao convite para supervisionar o trabalho que realizei durante este estágio.⁴

Ao longo dos anos, este módulo de formação adquiriu diferentes designações, como “*Role-Playing*”, “*Dramatização*” ou “*Desenvolvimento Pessoal*”, com ajustes quanto ao conteúdo, que lhe foram sendo sucessivamente introduzidos. Presentemente, o módulo assume a designação de “*Desenvolvimento e Promoção de Competências*”, mas, no programa formativo, mantém a utilização de técnicas que o caracterizam desde o seu início, em especial a técnica de *Role-Playing*, colocando os formandos em interação, em

¹ Conforme dispõe o art. 1º do DL n.º 137/2019, de 13/09/2019.

² Legalmente consagrado no art. 26º do DL n.º 137/2019, de 13/09/2019.

³ Fernanda Lapa (1943-2020) foi igualmente professora catedrática convidada e diretora do Departamento de Artes Cénicas da Universidade de Évora.

⁴ Cumpre referir que, ao longo do presente trabalho serão utilizadas indistintamente as expressões “módulo de formação” e “disciplina”, possuindo ambas, para efeito deste estudo, a mesma significação. Contudo, esclarece-se que a expressão “disciplina” surge referida em todos os planos de curso de formação de Inspetores da PJ, até ao 46º curso de formação de Inspetores, no ano de 2024, altura em que passou a assumir a designação “módulo de formação”.

diferentes contextos laborais e sociais, trabalhando e desenvolvendo a sua criatividade e capacidade de improvisação.

O objeto deste estágio centra-se, assim, nas práticas artísticas realizadas no contexto da formação de Inspectores da carreira de investigação criminal da PJ na atualidade, refletindo sobre a sua evolução ao longo do tempo.

O trabalho desenvolvido no âmbito deste estágio tem diversos tipos de objetivos. Em primeiro lugar, tem objetivos exploratórios, no sentido do levantamento e identificação de situações em que se aplicam princípios da teatralidade na formação de Inspectores da PJ em cursos de formação, quer ao longo do tempo, quer atualmente.⁵ Em segundo lugar, tem objetivos descritivos, de determinação e caracterização dos formandos que têm vindo a realizar esta formação. Por fim, este trabalho tem objetivos compreensivos, de análise e avaliação do impacto da inclusão dos princípios da teatralidade, refletidos nas práticas artísticas realizadas no contexto da formação de profissionais da PJ.

Assim, a questão de partida, no âmbito da realização do presente estágio, foi a seguinte: Como se dá a inclusão dos princípios da teatralidade na formação de Inspectores da Carreira de Investigação Criminal da PJ? Associadas, surgem questões complementares, que carecem de reflexão, e que se prendem com as perceções dos formandos a este respeito, a saber: quais as suas reações perante as práticas artísticas propostas; qual o impacto da realização destas práticas artísticas, ao nível pessoal e na execução das tarefas ao nível profissional.

O presente relatório de estágio encontra-se organizado em seis capítulos. Após a introdução, o primeiro capítulo refere-se à revisão da literatura e discussão conceptual, onde se faz o enquadramento teórico que sustenta a pesquisa, ao nível da literatura nacional e internacional existente relativamente à temática em apreço. No segundo capítulo surge a apresentação e caracterização do contexto deste estudo. No terceiro capítulo temos as opções metodológicas, com apresentação das razões justificativas para as escolhas adotadas. No quarto capítulo, apresenta-se o desenvolvimento do plano de estágio. No quinto capítulo, faz-se a recolha e análise dos dados. No sexto capítulo, temos a discussão dos resultados, à luz do enquadramento teórico que antecede, seguido das considerações finais, onde se sintetizam os resultados alcançados pela pesquisa e se encontram plasmadas as principais aprendizagens, bem como se apresentam as limitações do estudo e as perspetivas que se abrem para estudos futuros, na decorrência deste trabalho de investigação.

⁵ Para efeitos deste estudo, o conceito de “princípios da teatralidade” é entendido, na senda de Patrice Pavis (2008), como “um uso pragmático da ferramenta cénica, de maneira a que os componentes da representação se valorizem reciprocamente” (p. 373).

CAPÍTULO I – Revisão da Literatura e Discussão Concetual

1. A função educativa da Arte

Desde sempre a Arte influenciou a Educação, das mais diversas formas. No âmbito deste trabalho de investigação, é possível encontrar fontes bibliográficas específicas, nacionais e internacionais, elencadas ao longo do presente relatório, e que dão um relevante contributo para o conhecimento do problema em estudo.

Entendida como “uma experiência estética emotiva com carácter cognitivo e que é apreendida pelos sentidos e pelos sentimentos” (Pinto, 2018, p. 20), é muito relevante o contributo da arte para a educação. Antes de mais, conforme salienta Eisner (2008): “As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a *nuances*, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (p. 10). Mais do que isso, o autor aponta as artes como modelo para a educação:

O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. É especialmente neste sentido que as artes servem de modelo para a educação. (Eisner, 2008, p. 15)

Desenvolver o espírito crítico é algo que autores como Piaget (1975) igualmente destacam: “A atividade da inteligência requer não somente contínuos estímulos recíprocos, mas ainda e sobretudo o controle mútuo e o exercício do espírito crítico” (p. 70). Também nesse sentido aponta Bezelga (2015), ao referir que “na área educacional, a arte tem vindo a ser considerada como um meio de excelência para o exercício do pensamento crítico” (p. 21), mencionando o contributo, designadamente de John Dewey, no âmbito do processo educativo, o qual defende precisamente que: “O fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo” (Dewey, 1979, p. 64).

Por seu turno, Cruz (2020) salienta que a arte é necessariamente uma prática política “que tem como principal intenção que seja possível aprender a refletir e a escolher

capacidades, em que se baseiam a autonomia e as tomadas de decisão fundamentais, não só para as mudanças individuais, mas também coletivas” (p. 89).

Nas palavras de Freire (2018), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 96). Deste modo, a Arte proporciona mudança de mentalidades e abre as perspectivas de visão de diversas formas, sempre em comunidade, maior ou menor, consoante o contexto. Neste relatório de estágio, analisa-se especificamente a Arte sob a forma de Teatro, mais concretamente de práticas artísticas teatrais, na formação profissional de adultos.

2. Teatro e educação de adultos

Enquanto forma de Arte, o Teatro, no sentido mais arcaico do termo, traduz-se na “capacidade dos seres humanos [...] se observarem a si mesmos em ação” (Boal, 2008, p. xiv). Daí que, como defende Grotowski (1976), o teatro possa ser definido, na sua essência, como “o que ocorre entre o espetador e o ator” (p. 18), acrescentando: “Todas as outras coisas são suplementares – talvez necessárias, mas ainda assim suplementares” (*ibid.*, p. 18).⁶ Tal representa uma mais-valia no âmbito da educação, porquanto, conforme menciona Barba (1994): “O conhecimento dos princípios que governam o bios cênico permite algo mais: aprender a aprender” (p. 24).

Como preconizam Carvalho e Faria (2014): “A pedagogia do teatro fundamenta-se na ideia de que a arte cênica propicia que o estudante se veja em ação e, a partir dessa reflexão em movimento, descubra-se como indivíduo, analisando suas possibilidades, limitações e potencialidades” (p. 81). Esta aprendizagem surge precisamente com a experiência, como preconiza Spolin (2010): “Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” (p. 3). Ainda nas palavras da autora:

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele.

Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado.⁷

[...]. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando

⁶ Para Grotowski (2001), o teatro tem, não como objetivo, mas como horizonte, uma construção artificial, uma estética, que permite encontrar um lugar de verdade, de sinceridade, de ética. Como o próprio autor refere, relativamente ao trabalho desenvolvido no seu Teatro Laboratório, “procurávamos uma situação que não pressupusesse a imitação da vida e sequer esforços para criar a realidade da fantasia, da imaginação, mas na qual fôssemos capazes de obter a reação humana que pudesse ser, literalmente, concomitante ao espetáculo e ser, em seu interior, algo de totalmente real” (pp. 130-131).

⁷ O filósofo Henri Bergson (2005), que recorre à intuição como método de conhecimento por excelência, não hesita em afirmar: “De facto, na humanidade de que fazemos parte, a intuição é quase que completamente sacrificada à inteligência” (p. 290).

a pessoa trabalha além de um plano intelectual constrito, ela está realmente aberta para aprender. (Spolin, 2010, pp. 3-4)

Deste modo, experienciar é aquilo a que Carreira e Zechini (2020) designam por ‘atuar no aqui e agora’. Spolin (2010) corrobora, trazendo à colação o nível intuitivo, mas introduzindo igualmente o fator espontaneidade:

O intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação. (p. 4)⁸

Neste contexto, o jogo, refere Spolin (2010), é “uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (p. 4) acrescentando Boal (2008) que os jogos “tratam da expressividade dos corpos como emissores e recetores de mensagem” (p. 87). Alude-se, a este propósito, ao jogo teatral. Este conceito apresenta-se como uma “metodologia de prática artística e de conhecimento humano e social” (Tagliari & Camargo, 2023, p. 3). Através dos jogos teatrais, “é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (*ibid.*, p. 10).

Boal (2008), por seu turno, utiliza a expressão física naquilo que designa por “exercício”:

[...] utilizo “exercício” para designar todo o movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer o seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. Os exercícios visam um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. (p. 87)

⁸ Como refere Spolin (2007): “A intuição vai além do intelecto, da mente, da memória, do conhecido. A utilização da intuição não pode ser ensinada. É necessário ser surpreendido por ela” (p. 31).

O ‘exercício’ de Boal encontra paralelo nas “ações físicas”, de Stanislavski (2017), o qual esclarece: “O segredo do meu método está claro. Não se trata de ações físicas em si, mas da verdade e da crença que essas ações nos ajudam a despertar e a sentir (p.171). Em rigor, se os jogos visam a interação, os exercícios, nesta acepção de Boal (2008), visam a introspeção. E ambas se complementam, pois: “A combinação das dinâmicas coletivas com as individuais é fundamental para que se possa gerar ambientes nos quais os(as) participantes possam criar seus próprios caminhos de aprendizagem” (Carreira & Zechini, 2020, p. 60). Assim, refere António Branco (2015), “a primeira aprendizagem prática dos alunos é a de aprenderem a ouvir e a encontrarem a sua liberdade expressiva no interior do território delimitado pelas regras do exercício ou do jogo” (p. 190).

Por tudo isto, o teatro tem grande relevância no contexto educativo / formativo. Como bem sintetizam Carvalho e Faria (2014), subscrevendo diversos autores, a este respeito:

Na educação, o teatro tem um significado de descoberta prática dos limites do indivíduo: “o ator passa a ser o artesão de sua própria educação, aquele que se produz livremente a si mesmo” (Seidel, 2009, p. 18). Nesse contexto – em consonância com as propostas da prática pedagógica performativa (Pereira, 2012) –, não é o resultado cênico que guarda importância, posto que a relevância está no processo pedagógico propiciado pela experimentação artística, pelas improvisações e pela contribuição individual dentro da criação coletiva, o que permite defender a perspectiva de que “o ponto de partida para se pensar o teatro- educação seja o de pensá-lo não como instrumento para educar, mas como ação educativa em si mesma” (Araújo, 2006, p. 47). (Carvalho & Faria, 2014, p. 88)

Especialmente no que toca à educação de adultos – também designada de Andragogia, que significa “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (Imaginário, 2005, p. 3) – esta remonta à Antiguidade, à semelhança do Teatro, e com ele se tem cruzado ao longo dos séculos. Não obstante, conforme referem Knowles, Holton III & Swanson (2005):

A falta de pesquisa nessa área é especialmente surpreendente tendo em vista o fato de que todos os grandes professores da antiguidade – Confúcio e Lao Tsé, da China; os profetas hebreus e Jesus, nos tempos bíblicos; Aristóteles, Sócrates e Platão, na Grécia antiga; e Cícero, Evelid e Quintiliano, na Roma antiga – eram professores de adultos, não de crianças. (p. 35)

Com efeito, ao experienciarem o ensino dirigido a adultos, estes professores desenvolveram um conceito muito diferente do processo de ensino / aprendizagem que posteriormente dominou a educação formal:

Esses professores notáveis percebiam a aprendizagem como um processo de investigação mental, não de receção passiva do conteúdo transmitido. Consequentemente, eles inventaram técnicas para envolver os alunos na investigação. Os antigos chineses e hebreus inventaram o que hoje chamamos de método do caso, no qual o líder ou um dos membros do grupo descreve uma situação, frequentemente na forma de uma parábola, e, juntamente com o grupo, explora suas características e possíveis soluções. Os gregos inventaram o que hoje chamamos de diálogo socrático, no qual o líder ou um membro do grupo apresenta uma questão ou dilema e os membros do grupo reúnem seus pensamentos e experiências para buscar uma resposta ou solução. Os romanos eram mais confrontacionais: utilizavam desafios que forçavam os membros do grupo a declarar posições e, em seguida, defendê-las. (Knowles, Holton III & Swanson, 2005, p. 35)

Esta abordagem revela particular importância no âmbito do desenvolvimento de competências, conforme resulta do ponto que se segue.

3. Práticas artísticas teatrais para o desenvolvimento de competências

A educação de adultos, através dos seus princípios e das suas práticas, tem “assumido o objetivo de desenvolvimento das capacidades e das competências do indivíduo para que este se consiga adaptar às sociedades em transformação” (Vaz, 2018, p. 69). Mas o que é a ‘competência’? Como bem esclarece Dias (2010):

A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir / reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afetivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas

características permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida. (p. 75)

Aplicada ao ensino / formação, a aprendizagem por competências

[...] incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o improviso, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar. (Dias, 2010, p. 76)

Neste sentido, a formação centra a atenção no indivíduo, fomentando o “aprender a aprender”, atrás referido, aprendendo por si mesmo. Por isso, conforme indica Perrenoud (1999), “as competências são importantes metas da formação” (p. 32), salientando: “Pretende-se, nas formações profissionalizantes, preparar para um ofício que confrontará a prática com situações de trabalho que, a despeito da singularidade de cada um, poderão ser dominadas graças a competências de uma certa generalidade” (p. 35). No fundo, conclui Perrenoud (1999, citando Meirieu, 1996): “Trata-se de «aprender, fazendo, o que não se sabe fazer»” (p. 55). Esta perspectiva vai ao encontro de Freire (1996), na medida em que o mesmo defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 21).

Contudo, refere Loureiro (2010), “a prática por si só pode não ser educativa e fonte de produção de saberes” (p. 107). Neste sentido, Dias (2022) destaca:

Será através do processo reflexivo que o sujeito conquista, conserva e desenvolve competências. Refletindo, o sujeito liberta-se do pensamento único e das expectativas exteriores do meio e constrói a sua autonomia. A reflexão será, assim, uma pedra basilar na construção de competências e no processo de transferência de conhecimentos. (p. 315)

Loureiro (2010) reforça: “É essencialmente através da reflexão sobre a reflexão na ação que a prática, a experiência e o saber profissional podem ser melhorados” (p. 107).

Ao transpor o jogo teatral para o contexto educativo / formativo, proporciona-se ao indivíduo uma educação “fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro, na produção e apreciação de formas e imagens teatrais, que lhe permitam experimentar e criar novos universos simbólicos, dotados de maior significação

para sua vida” (Soares, 2009, p. 49), mas é fundamental realizar uma “racionalização” posteriormente, como menciona Boal (1982), “com o objetivo de compreender a experiência, e não só com o de senti-la” (p. 44).

Neste sentido, a criatividade e a imaginação são elementos fundamentais. Tal é o entendimento de Johnstone (1990), professor e investigador na área da improvisação, na base do qual desenvolve aquele que veio a ser nomeado ‘Sistema Impro’, conforme descrevem Muniz e Maia (2017):

Johnstone considera a criatividade e a imaginação como inerentes ao ser humano, e seu bloqueio deve-se ao medo do erro, do fracasso, ao medo de não dar as respostas “adequadas” socialmente, de errar e de não corresponder às expectativas dos outros, assim, levando ao bloqueio da capacidade imaginativa. Ele outorga à educação este bloqueio: “Em uma educação normal, tudo está delineado para suprimir a espontaneidade, mas eu queria desenvolvê-la” (Johnstone, 2008, p. 3).

O objetivo dos exercícios do Sistema Impro é o desbloqueio da imaginação. (Muniz & Maia, 2017, p. 60)

Já Spolin (2010), que desenvolveu igualmente a prática da improvisação, com notório reconhecimento, estabelece outras considerações. Para esta autora: “A improvisação em si não é um sistema de treinamento. Ela é um dos resultados do treinamento” (Spolin, 2010, p. 39).

A improvisação traz consigo outra faculdade, imprescindível quando se aborda o desenvolvimento de competências, sobretudo em contexto profissional, que é a resolução de conflitos. Conforme sustenta Tint (2018), o trabalho desenvolvido na resolução de conflitos tem por base os mesmos princípios e competências que são fundamentais para a improvisação. Como preconiza Perrenoud (1999):

O trabalho por “situações-problema” não pode utilizar os atuais meios de ensino, concebidos em uma outra perspectiva. Não há necessidade de cadernos de exercícios ou de fichas a perder de vista, mas sim de situações interessantes e pertinentes, que levam em conta a idade e o nível dos alunos, o tempo disponível, as competências a serem desenvolvidas. (p. 61)

No fundo, como sustenta Desgranges (2006):

Propor problemas para resolver problemas, esta é, pois, a norma básica do sistema de Jogos Teatrais, em que a definição do problema cria, por um lado, um ponto de

concentração único e claro para o grupo, tanto para os jogadores em cena quanto para os que observam, e, por outro, organiza um esquema de jogo em que não há uma única resposta possível, e nem certo ou errado. Existem, sim, infinitas possibilidades a serem experimentadas, o que deixa o grupo todo envolvido na criação de resoluções cabíveis, nunca definitivas. Trabalhar em função do foco estimula, portanto, uma ação conjunta. (p. 114)⁹

Desta forma, para Carvalho e Faria (2014), a participação de um educando em atividades pedagógicas fundamentadas no teatro, “não constitui uma possibilidade de entretenimento, mas uma proposta de atitude” (p. 88), a qual constitui “uma dimensão da competência passível de desenvolvimento por meio da prática teatral” (*ibid.*, p. 84). Todavia, entendem os mesmos autores que,

[...] ela parece não ser adequadamente contemplada nos cursos de graduação orientados para a formação de profissionais aptos a atuar em organizações públicas ou privadas, conquanto o mesmo possa ser dito acerca dos demais aspectos interpessoais e comportamentais da competência, usualmente negligenciados na educação formal [...]. (Carvalho & Faria, 2014, pp. 84-85)

Nesta revisão bibliográfica, constata-se que os jogos e os exercícios teatrais se traduzem em importantes recursos pedagógicos para trabalhar competências, nomeadamente a resolução de conflitos, em contexto formativo. Nesta senda, qual será a aplicação de práticas teatrais ao nível profissional, no quadro do sistema judiciário português, e, de forma mais aprofundada, numa instituição como a Polícia Judiciária, cujos profissionais se encontram, por natureza, frequentemente expostos, nomeadamente ao risco de conflito eminente? Estes aspectos encontram resposta ao longo do presente relatório.

4. O sistema judiciário português e as práticas artísticas teatrais

Possivelmente, as práticas artísticas teatrais mais divulgadas no âmbito do quadro judiciário português reportam-se ao sistema prisional, onde têm sido realizados trabalhos,

⁹ Em termos teatrais, defende Pavis (2008): “A ação está ligada, pelo menos para o teatro dramático (forma fechada), ao surgimento e à resolução das contradições e conflitos entre as personagens e entre uma personagem e uma situação. É o desequilíbrio de um conflito que força a(s) personagem(s) a agirem para resolver a contradição; porém sua ação (sua reação) trará outros conflitos e contradições. Esta dinâmica incessante cria o movimento da peça” (p. 4).

sobretudo nos últimos anos, com reclusos, nas prisões. Neste contexto, Luísa Pinto (2021), que investiga e realiza projetos de Teatro pontualmente em contexto prisional, refere:

[...] com base no conhecimento resultante de pesquisas efetuadas, e experiências próprias realizadas anteriormente, verifica-se que as maiorias das experiências concretizadas em contexto prisional são pontuais, e surgem a partir de iniciativas vindas do exterior por pessoas ou grupos entusiastas em projetos criativos, que se prendem com valores sociais, éticos e humanistas. (p. 109)

Neste âmbito, destacam-se vários projetos, dentro e fora do espaço prisional (Cruz, 2020; Pinto, 2018, 2021), designadamente:

1. Dentro do espaço prisional:

- a. Espetáculo para reclusos – O projeto “Liberdades”, iniciado no ano de 1999 e levado a cabo com o objetivo de fazer chegar o teatro às prisões, pelo *Visões Úteis*, grupo de Teatro profissional do Porto;
- b. Teatro feito por reclusos – Um projeto que foi uma coprodução PELE Associação Social e Cultural, Centro de Criação de Teatro e Artes de Rua, Festival *Imaginarium* e o Estabelecimento Prisional do Porto – Direção Geral de Reinserção de Serviços Prisionais (DGRSP), e que resultou, em 2011, na encenação “Entrado”, de Hugo Cruz, no Estabelecimento Prisional de Custóias, que retrata a vida dos reclusos antes de entrarem na prisão, aquando da entrada, no decurso da estada e à saída da prisão, respetivamente.

2. Fora do espaço prisional:

- a. Teatro feito por reclusos – Outro projeto de Teatro nas Prisões, foi uma oficina de teatro no Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira, que resultou na representação “Gota de Mel”, em 2006, a primeira representação de reclusos no exterior da prisão;
- b. Espetáculos com reclusas, reclusos, atores e atrizes profissionais para um público geral
 - i. Em 2012, o espetáculo “Inesquecível Emília”, protagonizado por 15 mulheres do Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo, com a participação especial de Manuela Azevedo, decorreu de um protocolo assinado entre a DGRSP, a Santa Casa da Misericórdia do Porto, a Câmara Municipal do Porto e a Associação PELE, no âmbito do projeto europeu PEETA (*Personal Effectiveness and Employability through the Arts*);
 - ii. Em 2017, estreou a peça “O Filho Pródigo”, resultado de um projeto que pretendeu trabalhar a reintegração total na sociedade sem

estigma; envolvendo reclusos, homens e mulheres de dois Estabelecimentos Prisionais de Santa Cruz do Bispo, em Matosinhos, bem como músicos, atores e atrizes profissionais, entre eles, a atriz Fernanda Lapa.

Deve ser igualmente mencionado o projeto “ECOAR – Empregabilidade, Competências e Arte” (Cruz, 2020; Pinto, 2018), desenvolvido pela PELE, durante o ano de 2015, em parceria com a DGRSP e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, no âmbito do programa Cidadania Ativa, da Fundação Calouste Gulbenkian, o qual teve por principal objetivo o “fortalecimento da reinserção dos reclusos na sociedade pela arte, através da participação em projetos artísticos promovidos por uma equipa pedagógica, validando competências, pessoais e sociais e potenciando outros percursos para os jovens que estão em final de cumprimento de pena” (Pinto, 2018, p. 76).

Conforme sintetiza Pinto (2018),

O Teatro nas prisões compreende uma vasta gama de práticas que incluem o teatro feito por reclusos e para reclusos, produções profissionais encenadas para reclusos, e produções com uma companhia mista de atores profissionais e reclusos. Podemos também compreender que estes projetos pretendem analisar e discutir os contributos do teatro em contexto prisional na reeducação do recluso, e que, quase todas as iniciativas partem do desejo de indivíduos e grupos em constituírem plataformas de dimensão humana, espaços de encontro e reflexão onde todos se façam ouvir, promovendo a ação crítica e a transformação pessoal. (pp. 85-86)

Como bem afirma o cofundador da PELE, Hugo Cruz (2020):

Seria interessante perspetivar esses projetos como oportunidades de mudança, não só para os reclusos, mas também e necessariamente para os artistas, técnicos, direções de prisões, guardas prisionais, magistrados, universitários, políticos, para todos aqueles que, direta e indiretamente, constroem essas práticas e refletem sobre elas. (p. 9)

Na verdade, a intervenção dentro do sistema judiciário português não se esgota no contexto acima referido, surgindo igualmente associada à formação de profissionais, no âmbito do desenvolvimento das suas competências.

Nesta sede, é de destacar o papel de Álvaro Laborinho Lúcio, o qual, tendo desempenhado funções, nomeadamente, como Diretor do Centro de Estudos Judiciários

(CEJ), bem como de Diretor da Escola da Polícia Judiciária (atual IPJCC), sempre colocou a cultura num lugar central da formação de magistrados e inspetores.¹⁰

Efetivamente, Laborinho Lúcio tinha grande apreço, em especial, pela vertente do teatro. Conforme o mesmo recorda, em entrevista a Ferreira (2019): “Eu gostava sobretudo de estudar teatro. [...]. A parte da encenação era a que me deslumbrava [...]. Interessei-me pela teoria do teatro e fui ficando sempre ligado a isso”.

Especificamente a respeito do programa de estudos do CEJ, por si desenvolvido na altura em que foi seu Diretor, Laborinho Lúcio refere, em entrevista a Carrilho (2014): “Sempre defendi, sobretudo quando era responsável pela formação de magistrados, que o teatro, a justiça, a filosofia e a democracia têm uma base comum histórico-cultural”, acrescentando:

[...] a justiça tal como a conhecemos modernamente nasceu na Grécia com toda a obra de Ésquilo. A partir daqui temos uma justiça do contraditório que é a que temos hoje. Por isso digo que um verdadeiro magistrado tem de ser conhecedor de teatro. (Carrilho, 2014)

E salienta, ainda na entrevista cedida a Carrilho (2014):

Inclusivamente nas simulações faziam peças de teatro que tinham atos qualificados como crime, trabalhavam o crime e depois faziam a simulação a partir do texto da própria peça. [...]. Além disto, havia uma coisa que inicialmente até foi difícil de compreender cá fora, que era uma certa aproximação ao estudo do Brecht e ao chamado efeito de estranhamento, que é muito importante para que um juiz perceba como deve treinar a distanciação das emoções e dos factos que encontra, e como é que duvida das evidências. (Carrilho, 2014)

Como bem afirma Laborinho Lúcio (2009, citando Rebello, 1982), “o Direito é uma ciência que tem como finalidade a realização da Justiça, o Teatro é uma arte que tem como objeto a reivindicação da Justiça” (p. 14). E sustenta:

[...] quer na evolução do direito a aplicar, quer nas conceções de Justiça a prosseguir, quer na própria exigência ética a reclamar no modo como os tribunais a administram em concreto, quanto não importa reconhecer à influência decisiva

¹⁰ Álvaro Laborinho Lúcio (1941-2025), magistrado de carreira, foi juiz-conselheiro jubilado do Supremo Tribunal de Justiça, ministro da República para a Região Autónoma dos Açores, ministro da Justiça, deputado na Assembleia da República, professor universitário, escritor, mas também foi ator amador e era “um apaixonado por teatro”, conforme afirmou, em entrevista (Carrilho, 2014).

que o Teatro exerceu e continua a exercer?! Desde a fundação da ideia democrática de Justiça até aos nossos dias, do teatro dramático ao teatro épico, da farsa que faz irromper a crítica à tragédia do quotidiano, hoje trazido em propostas estéticas tão distintas como as que vão do já velho *Living Theatre* até às Artes Performativas e, no limite, ao «Teatro Invisível», com designação cunhada por Augusto Boal, longo é o cortejo em cujo percurso o Teatro assume, perante a Justiça, ele mesmo, a expressão do Coro, tornando-se, por isso, campo fértil, ora de resistência, ora de mudança [...]. (Lúcio, 2009, pp. 17-18).

A influência de Laborinho Lúcio ao nível da formação na área da justiça manifestou-se igualmente na Polícia Judiciária, conforme menciona o antigo Diretor do Instituto Superior de Polícia Judiciária e Ciências Criminais (atual IPJCC), Teodósio Jacinto (2021): “[...] o Conselheiro Álvaro José Brilhante Laborinho Lúcio, deixou também a sua marca na formação da Polícia Judiciária, enquanto diretor, embora por curto período, da Escola de Polícia Judiciária” (p. 81). Tal veio a refletir-se, nomeadamente, ao nível do programa de estudos dos cursos de formação inicial de Inspetores da Polícia Judiciária, conforme explanado no próximo ponto.

5. Práticas artísticas teatrais na formação de profissionais da Polícia Judiciária

No ano de 1985, na senda da tradição no CEJ, foi implementada uma disciplina na formação dos Inspetores, especialmente ligada à dramatização e aos jogos teatrais, adaptados à realidade da PJ, a qual veio a ser ministrada por Fernanda Lapa, na então designada Escola de Polícia Judiciária (EPJ, atual IPJCC), no âmbito do 23º Curso de Formação de Agentes Estagiários (CFAE).¹¹

Conforme recorda Fernanda Lapa, em entrevista concedida a Carrilho (2015), relativamente à sua vida na década de oitenta do século passado:

[...] foi nesta altura que comecei a dar aulas de *Role Playing* na Escola Superior da Polícia Judiciária [atual IPJCC]. Estive dois ou três anos lá. Lembro-me que, passados anos, fui fazer um espetáculo a Coimbra e, no final, estava um casal à minha espera. Não reconheci a cara, mas vi um homem de blusão de cabedal e óculos *Ray Ban*, só podia ser polícia. Queria dizer-me que era muito bom voltar a

¹¹ À data, os Inspetores da Polícia Judiciária tinham a denominação de Agentes.

ver-me e que tinha contado à mulher que eu fui a única mulher que o tinha obrigado a fazer de gata. (Carrilho, 2015)

Consultados os recursos bibliográficos existentes na Biblioteca do IPJCC, ficam para a posteridade várias publicações aí depositadas, relativas à utilização das práticas artísticas teatrais nesta Instituição, da autoria do ator e formador Jorge Gonçalves, que sucedeu a Fernanda Lapa, e que aí lecionou a disciplina ao longo de toda a sua carreira.

A primeira publicação consultada do autor recua até ao ano de 1990; trata-se do artigo “Dramatização – Complementaridade técnica ou elevação ética?”. Esta publicação, de acordo com Gonçalves (1990), “constitui uma reflexão acerca da existência da disciplina de Dramatização, no âmbito do curso de Agentes Estagiários da E.P.J.” (p. 39). O formador não é alheio à possível reação de estranheza relativamente à relação entre Polícia e Arte Dramática, e levanta a questão:

Muitos pensarão que a especificidade da função da Polícia Judiciária, na sua ação prática é incompatível com os objetivos também particulares das Artes e da Cultura. Esta incompatibilidade define-se pela irredutibilidade de pressupostos, pela oposição de campos e de objetivos. Com efeito, aparentemente, o caso não é para menos: que importância é que tem, para o agente estagiário, as técnicas da Arte Dramática se a realidade da função da P.J. é tão específica, tão diferente, com causas e efeitos tão singulares? (Gonçalves, 1990, p. 39)

Mas, de imediato, esclarece:

[...] o tal elo ou ponte, que liga estes dois campos opostos a um enquadramento único pedagógico, tem a ver com a representação de papéis, enquanto estratégias de camuflagem à ação policial. Também o controlo físico e emocional, a descontração, o desenvolvimento da atenção, as técnicas de voz, a respiração, etc., constituem elos não subestimáveis. (*ibid.*, pp. 39-40)

Facto é que,

[...] na sua ação prática, o agente é também “ator”, porque assume diversos papéis interagindo entre os parâmetros da verdade e da falsidade, e também a própria ação exige do agente, algo mais que vai para além da formação meramente técnica e que tem a ver com a sensibilidade, a emoção, os sentimentos, a criatividade, a inteligência... (Gonçalves, 1990, p. 40)

Nestes termos, intuição e inteligência consubstanciam aspetos fulcrais para Gonçalves. O método por si utilizado, enquanto formador nos cursos de formação de Inspectores da PJ, remete, nomeadamente, para o pensamento do filósofo Henri Bergson (2005) no que concerne à educação. Com efeito, segundo Pinto (2015): “Bergson vai defender que devemos valorizar e promover uma formação que busque desenvolver tanto a inteligência quanto a intuição dos alunos por intermédio de diferentes matérias do conhecimento humano, sem que umas sejam mais valorizadas em detrimento de outras” (p. 242). Tal resulta do discurso do próprio filósofo:

Intuição e inteligência representam duas direções opostas do trabalho consciente: a intuição caminha no próprio sentido da vida, a inteligência vai em sentido inverso, e se encontra assim muito naturalmente regradada pelo movimento da matéria. Uma humanidade completa e perfeita seria aquela na qual essas duas formas de atividade consciente atingissem seu pleno desenvolvimento. (Bergson, 2005, p. 289)

A mais recente publicação de Gonçalves, presente na Biblioteca do IPJCC, é o artigo “O testemunho como performance”, de 2019, elaborado no âmbito do módulo de formação “Intervenção em Tribunal”, igualmente ministrada por Gonçalves, onde discorre sobre a preparação do Inspetor da PJ para testemunhar em tribunal. Refere o autor:

Ao preparar-se para ir a tribunal, o polícia compreenderá que a performance é a capacidade de interpretar e de ser interpretado. Ou seja, é uma aptidão de relacionar o olhar, a expressão facial, os movimentos gestuais, o espaço físico, a palavra e o tom, a velocidade da palavra, as pausas, com uma atitude expectável pela organização (PJ), ou pelo tribunal. Sem um controlo emocional adequado, a performance esvai-se assim como a expectativa do tribunal. Falta o suporte atitudinal apropriado. (Gonçalves, 2019, p. 7)

Mas, porventura, a publicação mais relevante de Jorge Gonçalves neste âmbito é, não um artigo, mas um manual, com o título “Dramatização: Métodos e Técnicas de Aprendizagem para a Mudança”, tendo como preocupação central a abordagem dos pontos essenciais, teóricos e metodológicos, pelos quais se rege a disciplina “Dramatização”. Neste manual, o autor alude aos principais pontos do método dramático em laboratório, utilizado no âmbito da disciplina que ministrou, e descreve uma vasta panóplia de exercícios e jogos práticos das sessões, salientando: “Muitos dos exercícios

aqui descritos foram tirados do livro de Viola Spolin, *Improvisação para o Teatro*, e adaptados ao contexto de formação de Agentes Estagiários da P.J.” (Gonçalves, 1992, p. 64).

Nas palavras de Gonçalves (1992), “o método em laboratório, visa proporcionar ao indivíduo um autoconhecimento mais realístico e um conhecimento dos processos de grupo e de interação Eu-Outros como forma de compreensão do seu significado e alternativas de decisões de mudança pessoal e interpessoal” (pp. 11-12). Conforme o mesmo destaca, “através do método e das técnicas de aprendizagem dramática, torna-se possível estabelecer uma relação interpessoal, correlacionando o teatro e a vida, onde cada pessoa possa superar a contradição, ou o conflito, resultante da representação dos seus papéis” (*ibid.*, p. 29).

É, por isso, fundamental centrar este trabalho de estágio na forma como decorreram e continuam a decorrer as aulas desta disciplina, quer em teoria, quer na prática, plasmando os resultados obtidos no presente relatório.

CAPÍTULO II – Apresentação e caracterização do contexto

No decurso do programa de mestrado em Teatro, levado a cabo na Universidade de Évora, foram diversas as possibilidades que equacionei para o trabalho a desenvolver ao longo do segundo ano deste mestrado.

Qual a origem, então, do trabalho que aqui apresento?

Durante praticamente vinte anos exerci profissionalmente funções numa área que não se relaciona com teatro: fui Inspetora da Carreira de Investigação e Fiscalização do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, desde maio de 2004, até à sua extinção, em outubro de 2023. Com a extinção deste Serviço, fui integrada nos quadros da Polícia Judiciária, passando a exercer funções como Inspetora da Carreira de Investigação Criminal desta Polícia. Não obstante, o meu interesse pelo teatro e pelo seu impacto na vida das pessoas e nas comunidades sempre me fez manter, de algum modo, o contacto com esta forma de arte, ao longo dos anos.

Já me encontrava a desenvolver as bases do trabalho de investigação que viria a realizar na dissertação de mestrado, quando se deu a minha integração na Polícia Judiciária e, sempre que questionada sobre as minhas habilitações, referia que me encontrava a realizar o mestrado em Teatro. Recebia, então, por parte dos funcionários da instituição que me questionavam, entre colegas e dirigentes, invariavelmente a indicação de que, na Polícia, também tinham aprendido teatro.

Inicialmente, confesso, não dei muita importância ao caso. Mas, com o passar do tempo e o avolumar das afirmações sempre no mesmo sentido, solicitei a um desses colegas o programa da disciplina em que “aprendera” teatro. Fui confrontada, então, com a existência de um módulo de formação profissional, integrado no curso de formação inicial de Inspectores da Polícia Judiciária, designado de “Desenvolvimento Pessoal”, que incluía no seu conteúdo programático, o recurso a práticas artísticas teatrais.

Encetei, a partir de então, contactos que me permitiram chegar à formadora que atualmente ministra a formação no IPJCC, neste momento designada “Desenvolvimento e Promoção de Competências”, a Doutora Tânia Marinho, que foi extremamente disponível e me explicou que este módulo de formação está integrado há muitos anos no curso de formação inicial de Inspectores da PJ.

Após algumas trocas de impressões com os professores deste mestrado, percebi que seria possível realizar um trabalho no âmbito do mestrado, em que pudesse vir a conhecer e também dar a conhecer esta realidade, até então totalmente desconhecida para mim e, certamente, para muitas outras pessoas, através da realização de um estágio na instituição na qual fui recentemente integrada.

Assim, com o apoio da Professora Doutora Isabel Bezelga, que aceitou o desafio de ser minha orientadora, bem como da Doutora Tânia Marinho, que, por sua vez, aceitou o convite para supervisionar o trabalho a ser desenvolvido, propus a realização de um estágio na Polícia Judiciária, no âmbito deste módulo de formação, ministrado no Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais (IPJCC). Foi então celebrado um protocolo entre a Universidade de Évora, a Polícia Judiciária e eu própria, que me permitiu iniciar o estágio no mês de novembro de 2024, tendo terminado em junho de 2025, dedicado às práticas artísticas realizadas no contexto da formação de Inspetores da carreira de investigação criminal da Polícia Judiciária.

Durante o meu estágio, mais concretamente em maio de 2025, estava previsto ter início o 47º curso de formação de Inspetores da PJ, pelo que eu teria oportunidade de acompanhar, pelo menos em parte, a realização do módulo de formação “Desenvolvimento e Promoção de Competências”. Todavia, no decurso do processo de seleção de candidatos compreendeu-se que o mesmo não estaria concluído até maio, o que levou à dilação do início do curso para o mês de outubro do corrente ano.

Deste modo, não sendo possível acompanhar a formadora Tânia Marinho e os novos formandos no IPJCC, no âmbito do curso de formação que terá lugar na sua devida altura, mas incompatível com a duração deste estágio, foi necessário ajustar a investigação à realidade, que se sabe ser dinâmica, exigindo capacidade de adaptação, quando já me encontrava no terreno a realizar o trabalho a que me propus. Assim, parte das deslocações previstas ao IPJCC para acompanhar a realização do módulo de formação foram utilizadas para efetuar a pesquisa documental referente a este módulo de formação desde a sua génese, ou seja, desde 1985, altura em que o mesmo teve início, com a designação “*Role-Playing*”. Tal só foi possível graças ao acompanhamento que muito agradeço por parte dos funcionários do IPJCC, no acesso às bases de dados existentes em suporte informático e em suporte de papel, referentes à formação ministrada naquele instituto, desde a sua origem, bem como ao espólio da Biblioteca do IPJCC, onde se encontra depositada documentação respeitante a esta formação.

Percebi, nessa altura, que o facto de não poder acompanhar o novo curso de formação de Inspetores da PJ não foi um problema, mas uma oportunidade para ir às origens e evolução deste módulo de formação, cuja riqueza da informação disponibilizada já constitui, por si só, um desafio, face às necessárias limitações de tempo e de conteúdo que um trabalho de mestrado, compreensivelmente, impõe.

CAPÍTULO III – Opções Metodológicas

1. O processo de investigação

Tendo presente que qualquer investigação se inicia por uma questão (Minayo, Deslandes & Gomes, 2008), a questão de partida deste estudo é a seguinte: Como se dá a inclusão dos princípios da teatralidade na formação de Inspectores da Carreira de Investigação Criminal da Polícia Judiciária?

Para dar resposta à questão de partida, surgiram imediatamente questões complementares. São elas:

- Quais as suas reações perante as práticas artísticas propostas?
- Qual o impacto da realização destas práticas artísticas, ao nível pessoal e na execução das tarefas ao nível profissional?

Na verdade, à medida que o trabalho de campo foi sendo desenvolvido, encontrou-se um conjunto de questões complementares que incluem as duas questões acima referidas, permitindo um estudo mais aprofundado deste fenómeno. Curiosamente, foi possível abordar estas questões, simultaneamente, com formadores e com formandos. São elas:

- Qual o contacto com práticas teatrais fora do contexto do módulo de formação, no percurso de vida?
- Qual o período em que frequentaram / ministraram o módulo de formação, no âmbito do curso de formação de Inspectores da PJ?
- Na altura, qual a designação do módulo de formação?
- Como se desenrolam as sessões deste módulo de formação, relativamente a objetivos, conteúdos, metodologias e técnicas utilizadas? (questão apenas para os Formadores)
- Que práticas artísticas teatrais são utilizadas nas sessões deste módulo de formação?
- Como reagem os formandos aos exercícios / jogos propostos?
- Em que medida os conteúdos deste módulo de formação podem ter aplicação prática ou ajudar no exercício da profissão, ao longo do tempo?
- Que avaliação fazem atualmente deste módulo de formação?
- Têm sugestões para o futuro, relativamente a este módulo de formação?

Seguindo esta linha de investigação, o presente estudo desenvolve-se em torno de objetivos que permitem contribuir para alargar o conhecimento científico sobre o fenómeno em apreço. Assim, esta investigação prossegue objetivos exploratórios, no sentido do

levantamento e identificação de situações em que se aplicam princípios da teatralidade na formação de Inspetores da Polícia Judiciária, em cursos de formação, quer ao longo do tempo, quer atualmente. Em segundo lugar, tem objetivos descritivos, de determinação e caracterização dos formandos que têm vindo a realizar esta formação. Por fim, este trabalho tem objetivos compreensivos, de análise e avaliação do impacto da inclusão dos princípios da teatralidade, através das práticas artísticas desenvolvidas no contexto da formação profissional na Polícia Judiciária.

2. O paradigma de investigação

Com vista a alcançar os objetivos propostos, optou-se neste trabalho pelo recurso à metodologia qualitativa. Na verdade, a escolha metodológica foi ajustada a cada passo do trabalho de investigação, em função das condições reunidas, momento a momento deste estudo. Subscrevendo Bezelga (2012), “podemos afirmar em rigor que as decisões metodológicas foram sendo tomadas à medida que nos íamos envolvendo no processo de desenvolvimento do estudo. Aliás essa pode ser considerada uma das características do investigador que se fundamenta nas abordagens eminentemente qualitativas” (p. 139).

Acresce que o paradigma qualitativo é o mais indicado quando está em causa a análise de casos concretos, de indivíduos que dão testemunhos preciosos sobre uma realidade cujo conhecimento não se poderia alcançar de outro modo, atentas as suas peculiaridades locais e temporais (Flick, 2009), como acontece neste trabalho de investigação.

Para a recolha da informação específica, fornecida pelos participantes no estudo, foi fundamental a realização de entrevistas, como se aprofundará adiante, encontrando-se esta técnica também associada à metodologia qualitativa de investigação (Berg, 2001).

No paradigma qualitativo, a realidade apresenta-se como socialmente construída, consubstanciando-se naquilo que percecionam, não só os participantes, como também os investigadores, de acordo com a experiência vivida (Boylorn, 2008; Creswell, 2007; Flick, 2009). Nesta medida, é possível afirmar que o processo de produção de conhecimento encerra uma dupla subjetividade.

Da utilização da metodologia qualitativa resultará, necessariamente, um conhecimento científico perspetivado de modo situado, parcial (Haraway, 1995) e contextual (Mason, 2002), no qual se destaca a vertente holística, que procura desenvolver uma imagem complexa do problema em estudo, recorrendo a várias fontes de informação, utilizando o processo indutivo, que implica avançar e retroceder ao longo da investigação, até alcançar a maior abrangência possível, relativamente ao problema em estudo (Creswell, 2007).

Cumpra ainda salientar que, paralelamente à metodologia qualitativa, foi igualmente efetuada análise documental, recurso da maior importância nesta investigação, utilizado ao longo de todo o trabalho.

3. Definição de técnicas e instrumentos de recolha de dados e informação

Atendendo à natureza do objeto de estudo, recorreu-se a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados e informação, desde logo, a recolha bibliográfica, nacional e internacional, nomeadamente documentação disponibilizada pela instituição e pelos formadores do módulo de formação, existente nesta matéria, a partir da qual se procedeu à respetiva análise documental.

Por outro lado, recorreu-se ao método de estudo de casos, que permite obter um conhecimento aprofundado, resultante da interação com os participantes, tendo por base a realização de entrevistas como técnica de recolha de dados e informação. Uma das mais-valias desta técnica é, corroborando Quivy e Van Campenhoudt (1998), o facto de permitir a recolha de informações e reflexões muito ricas, atento o contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, e a fraca diretividade do investigador, não obstante as limitações associadas a esta técnica, nomeadamente, o facto de a entrevista não permitir que a informação esteja imediatamente acessível, sendo necessária, complementarmente, a análise sistemática de conteúdo que corresponda às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos.

Relativamente aos formadores que participaram neste estudo, foram realizadas entrevistas individuais em profundidade, semiestruturadas, dirigidas à experiência de vida dos entrevistados (Holstein & Gubrium, 2004). Quanto aos formandos, recorreu-se à técnica específica de *Focus Group*, ou grupo focal, sendo realizadas igualmente entrevistas semiestruturadas para recolha dos respetivos testemunhos, e tendo o grupo surgido a partir de uma amostra não probabilística constituída para o efeito.

Assim, de modo a identificar especificidades, e tendo por base a revisão de literatura já efetuada, bem como os contactos entretanto estabelecidos, foram elencados os seguintes critérios de participação: a) que fossem de sexo feminino e masculino, de modo não necessariamente proporcional; b) que tivessem realizado o curso de formação de Inspectores nos mais variados anos; c) que se encontrassem em exercício de funções na PJ há, pelo menos, um ano.

Enquanto os dois primeiros requisitos estabelecidos permitem diversificar a amostra, o último assegura que os participantes no estudo reúnam condições para responder a todas as questões colocadas no âmbito desta investigação. Assim, a procura centrou-se em formandos que tivessem frequentado cursos de formação de Inspectores, entre os anos

de 1985 e 2023. Por este motivo, os formandos que frequentaram, no ano de 2024, a primeira edição do módulo de formação “Desenvolvimento e Promoção de Competências”, ou seja, os formandos do 46º CFI, não puderam ser considerados para efeitos de participação nesta investigação, pois ainda não exercem funções na PJ há, pelo menos, um ano. A participar, os formandos deste curso não se encontrariam habilitados a dar resposta a uma parte das questões colocadas no âmbito do presente trabalho de investigação.

Criada a amostra, foi realizado um debate centrado no testemunho dos formandos de vários cursos de formação de Inspectores na PJ ao longo dos anos, procurando obter o maior leque possível de perspetivas, dando ênfase ao ponto de vista de cada um (Berg, 2001). Desta forma, como esclarece Santos (2017):

É dada a oportunidade de todos os intervenientes participarem, manifestando a sua visão particular, através da utilização das suas próprias palavras e expressões, ou seja, procura-se que os sujeitos se manifestem o mais livremente possível, fornecendo informações completas e precisas sobre o assunto em causa. (p. 4)

Relativamente a formadores e a formandos, as entrevistas seguiram guiões específicos para cada situação, atendendo a que, como salienta Santos (2017), “as perguntas direcionadas ajudam a assegurar que pontos similares são discutidos pelos diferentes grupos interpelados, permitindo a procura de semelhanças e de diferenças, e possibilitam a manutenção da focagem temática” (p. 5).¹² De realçar que, para acautelar a confidencialidade dos formandos participantes no estudo, foram retirados dos registos da investigação quaisquer elementos que pudessem indicar a sua identidade (Berg, 2001, pp. 57-58).

Previamente à realização das entrevistas, todos os participantes no estudo concordaram com os termos de participação e assinaram a declaração de consentimento informado, livre e esclarecido, tendo o resultado das entrevistas sido posteriormente transcrito, enviado aos participantes e validado pelos mesmos.¹³

Foi igualmente solicitada aos participantes entrevistados no âmbito deste estudo a sua própria reflexão, implicando-os na confirmação ou confronto da informação recolhida empiricamente para posterior análise. Tal constitui, além de um procedimento para demonstração de validade da investigação, uma manifestação de respeito e consideração pelos participantes envolvidos nesta investigação, de reciprocidade, tendo em consideração as experiências partilhadas, e de transparência do trabalho realizado.

¹² Ver Anexo II – Guiões de entrevistas.

¹³ Ver Anexo I – Declarações de consentimento informado, livre e esclarecido.

4. Análise de conteúdo

Relativamente aos dados recolhidos através das entrevistas realizadas ao grupo de participantes neste estudo, e tendo em conta os objetivos específicos da presente investigação, recorreu-se à análise de conteúdo, a qual é definida por Bardin (2002) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / receção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Através da análise, “agrupam-se e sumarizam-se as descrições de forma sistemática, fornecendo um enquadramento organizado e coerente que congrega e explica aspetos do mundo social que os entrevistados retratam” (Holstein & Gubrium, 2004, p. 156), procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais o investigador se debruça (Bardin, 2002, p. 44).

Neste estudo, a análise incidiu nos casos particulares resultantes dos discursos dos entrevistados, partindo do seu próprio entendimento e reflexividade, e evoluiu a partir da identificação de temas presentes nos seus discursos, os quais foram agregados de forma a reduzir a informação e interpretação, tendo em consideração as semelhanças e discursos dos formandos de diferentes cursos de formação de Inspetores da PJ, agregados em grupos focais, bem como dos formadores, que realizaram entrevistas individuais. Por este motivo, a análise de conteúdo desenvolveu-se, necessariamente, refletindo a conceção e reflexividade dos indivíduos enquanto agentes, e não como figuras passivas.¹⁴

Neste contexto,

É dada a oportunidade de todos os intervenientes participarem, manifestando a sua visão particular, através da utilização das suas próprias palavras e expressões, ou seja, procura-se que os sujeitos se manifestem o mais livremente possível, fornecendo informações completas e precisas sobre o assunto em causa. (Santos, 2017, p. 4)

¹⁴ Acrescenta Santos (2017), a respeito dos grupos focais: “Esta espontaneidade, promovida também pela discussão informal que caracteriza os grupos focais, poderá potenciar a descontração dos intervenientes e a consequente fluidez discursiva, possibilitando, assim, o acesso a mais perceções. (p. 4), tendo presente que “os grupos focais permitem que os intervenientes efetuem ‘retrospectivas introspectivas’, isto é, que partilhem e reflitam sobre as próprias vivências, dinâmica que permite o acesso a fragmentos biográficos” (p. 7).

Para tal, foram elaboradas grelhas de categorização dos dados, seguindo a orientação proposta por Bardin (2002), onde surgem tratados os discursos dos participantes, por referência a categorias e subcategorias (elencadas tendo por base a problemática levantada e as questões de investigação), a unidades de registo e a unidades de contexto, respetivamente, após o que foi possível cruzar as perspetivas dos participantes neste estudo, formadores e formandos, respetivamente, com a demais informação recolhida, tendo presente a revisão de literatura atrás apresentada.

CAPÍTULO IV – Desenvolvimento do Plano de Estágio

O presente estágio teve lugar no período compreendido entre os meses de novembro de 2024 e junho de 2025, centrado na introdução, evolução e utilização de práticas artísticas teatrais na formação de Inspectores da PJ, no IPJCC (Figura 1).

Figura 1 – Placa identificativa, à entrada do IPJCC



Fonte: Arquivo da autora

Sabendo que o módulo de formação que recorre à utilização de práticas artísticas teatrais foi lecionado durante mais de trinta anos pelo ator e formador Jorge Gonçalves, o primeiro passo, no âmbito deste estágio, foi a sua entrevista (ver Figura 2).

Figura 2 – Jorge Gonçalves, em entrevista



Fonte: Arquivo da autora

Curiosamente, esta entrevista, que inicialmente pretendia ser de caráter preliminar, veio a revelar-se a base de todo o trabalho desenvolvido, porquanto Jorge Gonçalves constitui testemunho vivo da história da presença do teatro na Polícia Judiciária.

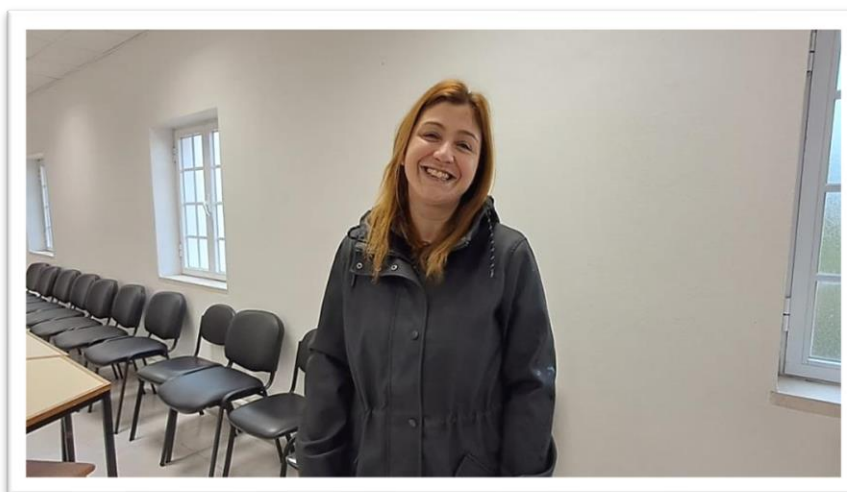
O trabalho prosseguiu, então direcionado para os formandos. Ao longo da realização deste estágio, foi possível constituir um grupo, de acordo com os critérios elencados no ponto 3 do Capítulo III, composto por seis formandos, dos mais diversos cursos de formação de Inspetores da PJ.

Na medida em que não foi possível localizar antigos formandos da primeira formadora deste módulo, Fernanda Lapa, assim como também não foi possível entrevistar neste estudo formandos da formadora Tânia Marinho, uma vez que os mesmos não reuniam todos os requisitos necessários para integrar a amostra, é importante referir que todos formandos entrevistados tiveram Jorge Gonçalves como formador deste módulo.

Avançou-se, assim, para a realização de entrevista, com recurso à técnica de *focus group*, conforme previamente definido. Na impossibilidade de reunir todos os formandos na mesma data, foi necessário dividir o grupo em dois subgrupos e foram realizadas as respetivas entrevistas, em dois dias sucessivos.

Posteriormente, foi realizada a entrevista com Tânia Marinho, formadora e coordenadora do módulo de formação atualmente designado por “Desenvolvimento e Promoção de Competências” (Figura 3).

Figura 3 – Tânia Marinho, na sala de formação, no IPJCC



Fonte: Arquivo da autora

A formadora do módulo de formação e supervisora no âmbito do presente trabalho de estágio foi inextinguível, tendo acompanhado o trabalho desenvolvido e estando sempre

disponível para apresentar e explicar o modo de funcionamento das aulas deste módulo, nomeadamente simulando alguns exercícios realizados em aula, com recurso a instrumentos e adereços que fazem parte do espólio desta disciplina (ver Figura 4).

Figura 4 – Tânia Marinho, explicando os métodos de funcionamento das aulas



Fonte: Arquivo da autora

Pelo facto de não haver qualquer data prevista para o início do 47º curso de formação inicial de Inspectores da PJ até ao mês de maio de 2025, ficou inviabilizada a possibilidade de acompanhar este curso, conforme explanado anteriormente.

Por esse motivo, a pesquisa documental até então realizada foi ainda mais aprofundada, para investigar a fundo a origem e desenvolvimento da utilização das práticas artísticas teatrais na formação de Inspectores da PJ. Deste modo, parte das deslocações ao IPJCC, que estavam inicialmente previstas para acompanhamento do curso de formação, foram utilizadas para investigação e análise de documentação existente naquele Instituto, relativamente à temática em estudo.

Seguiu-se a elaboração do presente relatório de estágio, que foi sendo redigido ao longo dos meses em que decorreu o estágio e finalizado após a conclusão do mesmo.

CAPÍTULO V – Recolha e análise dos dados

1. Os programas da formação

A obtenção de resultados no âmbito deste trabalho de estágio decorre, por um lado, da recolha documental realizada no IPJCC e consulta da documentação aí existente, referente à disciplina / módulo de formação em apreço, mais concretamente aos respetivos programas desenvolvidos ao longo dos anos naquele Instituto.

Assim, tendo iniciado no ano de 1985 a disciplina cuja metodologia recorre à realização de práticas artísticas teatrais, inicialmente designada de “*Role-Playing*”, foi possível recuperar o programa da disciplina, lecionada nas suas primeiras edições por Fernanda Lapa. Nessa altura, o conteúdo programático da disciplina continha uma proposta de trabalho para três meses, com uma carga horária de 52 horas, desenvolvendo-se conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1 – Conteúdo programático da disciplina “*Role-Playing*” (23º CFAE)

MÊS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
1º	Reconhecimento e aceitação do “Eu”, do “Outro” e do “Grupo”	• O “Eu” – Corpo (descontração, domínio, expressão). – Emotividade (descoberta – transferência de emoção, expressão, domínio). – Reconhecimento das dominantes caracterológicas (Ex.: introversão, necessidade de afirmação, agressividade, passividade, integração, adaptação). – Estímulo do “Eu” adormecido ou recalcado (ninguém é só “Sonsinho” ou “Mau”; todos têm todas as potencialidades; há um criminoso e um santo em cada “Eu”). – Memória visual ou objetiva (desenvolvimento, reprodução). – Memória afetiva ou subjetiva (transferência de emoção). – Imaginação (motivação, desenvolvimento). • O “Outro” – Ouvir. – Entender (aceitar a diferença; comunicar; reproduzir). • O “Grupo” – Integração (a interação; a imagem; o trabalho de equipa; a mobilização das capacidades do grupo; a liderança; o bode expiatório; os subgrupos).
2º	Relação com o mundo exterior: o consciente e o subconsciente coletivo	• Conflitos; gerações; poder; competição; justiça/injustiça; relações (afetivas, económicas, hierárquicas); micro-sociedades (família, escola, trabalho, grupos de amigos, o diferente – chefe, subordinado, antipático, oposto).
3º	Casuística Personagens	• Dramatização de cenas inventadas, propostas ou recriadas. • Construção e desenvolvimento em ação.

Fonte: Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais (IPJCC)

O programa da disciplina manteve-se ao longo dos poucos anos que Fernanda Lapa ministrou formação na instituição.

No ano de 1988, iniciava funções, sucedendo a Fernanda Lapa, o ator e formador Jorge Gonçalves, por ocasião do 26º CFAE. Na altura, a disciplina mudou de designação, de “*Role-Playing*” para “Dramatização”, apresentando uma carga horária radicalmente encurtada para 15 horas, no total. Entre a documentação existente sobre a formação, foi igualmente possível localizar o programa da disciplina (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Programa da disciplina “Dramatização” (26º CFAE)

PROGRAMA DA DISCIPLINA “DRAMATIZAÇÃO” (26º CFAE)		
Objetivos	Geral	Assumir uma postura de controlo, se possível de segurança, perante situações de desgaste emocional ou de “<i>stress</i>”.
	Específicos	- Anular ou dominar tensões musculares. - Ter uma postura correta-física e interior-indispensável a relaxe completo. - Definir graus de atenção, de concentração. - Estimular a sensibilidade, a criatividade, a inteligência partindo do princípio que estas noções são complementares e não desligadas ou separáveis.
Conteúdos	Exercício de incidência física e emocional	- Exercícios de movimento individuais ou coletivos de forma a conhecer e explorar o centro de gravidade do corpo, o mecanismo de contração e descontração, a função da coluna vertebral nos movimentos violentos, analisando e pesquisando constantemente todo e qualquer desenvolvimento complexo. - Exercícios de análise da respiração, do ritmo de coração, das leis do equilíbrio e relação entre posição e movimento. - Exercícios e jogos de desinibição e descontração, têm por finalidade a superação de barreiras – determinadas por vetores sociais e psicológicos, de maneira a tornar o indivíduo disponível para o desempenho de papéis. - Exercícios de concentração – estabelecendo um círculo de atenção e observação, o aluno deve descobrir o maior número possível de cores, matizes, formas, pormenores, quer em objetos quer em obras ou ainda de situações da vida quotidiana.
	Improvisação	- Exercícios de improvisação livre onde o aluno deve por à prova toda a sua capacidade de resposta, estimulando para isso a sensibilidade, a criatividade e a inteligência. - O “ator social” (desempenho de papéis) – Breve introdução teórica; Exercícios de temática e circunstâncias conhecidas previamente. Alguns destes exercícios são articulados ou servem de complemento à “Metodologia de interrogatório”. - Estudo e análise de casos concretos através de vídeos: “caso Vítor Jorge” e “caso de traficância de droga no Brasil”.
Metodologia	Técnicas de controlo e disponibilidade, criando dinâmicas de grupo e trabalho de pesquisa individual, cuja qualidade de intensidade variará consoante a dinâmica que se conseguir criar no grupo de trabalho.	

Fonte: IPJCC

A disciplina “Dramatização” manteve essa designação até ao 37º Curso de Formação de Inspectores Estagiários (CFIE) da Polícia Judiciária, que teve início em janeiro de 2003,

na altura com uma carga horária repartida entre uma primeira fase de formação, com 20 horas, e uma segunda fase, com 26 horas.

O programa da disciplina, nesta altura, já refere expressamente como um dos objetivos que o formando demonstre competência em gerir situações interpessoais, promovendo o desenvolvimento pessoal e socioprofissional, mantendo o recurso a uma metodologia artística de base teatral, conforme se verifica no Quadro 3.

Quadro 3 – Programa da disciplina “Dramatização” (37º CFIE)

PROGRAMA DA DISCIPLINA “DRAMATIZAÇÃO” (37º CFIE)		
Objetivos	No final do curso o aluno deverá ser capaz de:	• Demonstrar, em sede de formação, competência em gerir situações interpessoais e realizar as tarefas dos exercícios propostos. • Adequar-se com competência profissional, aos requisitos exigidos pelos diversos «papéis» presentes numa sessão de tribunal e em contextos simulados. • Elevar níveis de espontaneidade e de criatividade por forma a gerir melhor as contrariedades resultantes de situações interpessoais e sociais adversas. • Adotar comportamentos realistas em situações imaginárias e transferir conhecimentos e aptidões para contextos situacionais simulados. • Assumir o papel profissional com sentido de responsabilidade.
	1. Introdução	1.1. Apresentação. 1.2. Objetivos. 1.3. Metodologias.
	2. Desenvolvimento social	2.1. Exercícios de desinibição. 2.2. Exercícios de descontração. 2.3. Exercícios de integração coletiva.
	3. Desenvolvimento pessoal	3.1. Exercícios de consciência sensorial. 3.2. Exercícios de comunicação. 3.3. Exercícios de incidência cognitiva. 3.4. Exercícios de incidência emocional e intuitiva. 3.5. Simulações e <i>role-playing</i> .
	4. Desenvolvimento socioprofissional	4.1. Exercícios sobre “Quem” e “O quê”. 4.2. A abstração como estratégia para a reflexão. 4.3. Criação e desempenho de casos. <i>Role-playing</i> . 4.4. Comentários e análise.
	5. Simulação de Tribunal	5.1. Visita de estudo ao tribunal da Boa-Hora. Discussão dos aspetos formais. 5.2. Estudo de casos. Os papéis. As estratégias. 5.3. Simulação do julgamento em sala de aula. 5.4. Comentários e análise.
Conteúdos		

Fonte: IPJCC

Por ocasião do 38º CFIE, que decorreu a partir de outubro de 2003, a disciplina assumiu a designação “Desenvolvimento Pessoal e Intervenção em Tribunal”, a sua carga horária era igualmente repartida entre a primeira e a segunda fases de formação, a primeira

com 16 horas e a segunda com 32 horas de duração. Os objetivos da disciplina, à data, foram ajustados, conforme vertido no Quadro 4.

Quadro 4 – Objetivos da disciplina “Desenvolvimento e Intervenção em Tribunal” (38º CFIE)

DISCIPLINA “DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO EM TRIBUNAL” (38º CFIE)	
Objetivos	• Gerir as situações e realizar com competência as tarefas que resultem dos exercícios propostos. • Elevar os níveis de espontaneidade, por forma a gerir melhor as contrariedades resultantes de situações interpessoais e sociais adversas. • Elevar os níveis de disponibilidade física e emocional estruturantes de uma maior confiança e segurança individual no desempenho da função. • Construir o foco de concentração para solucionar os problemas de atuação. • Adotar comportamentos realistas em situações imaginárias e transferir conhecimentos e aptidões para contextos situacionais simulados. • Adequar-se aos requisitos exigidos pelos diversos «papéis» presentes numa sessão de tribunal e em outros contextos profissionais simulados.

Fonte: IPJCC

O conteúdo programático desta disciplina no 38º CFIE não varia em relação à edição anterior do curso, senão no tocante ao ponto 4 deste programa, que acrescenta dois tópicos aos já existentes, a saber: 1) As tarefas e a sua solução. O foco de concentração; 2) Dramatizações sobre o real e o concreto. *Role-playing*.

No 39º CFIE, que ocorreu em 2008/2009, a disciplina alterou de novo a sua designação, desta vez apenas para “Desenvolvimento Pessoal”, tendo uma carga horária que totaliza 34 horas. Do respetivo programa da disciplina, destacam-se os seguintes objetivos, entre outros que se repetem, relativamente às anteriores edições do curso: 1) Flexibilizar comportamentos de forma a romper com os estereótipos de conduta e iniciar a possibilidade de novas vivências e novas formas de pensar e agir, assentes no desempenho e expressão de «papéis» e vínculos; 2) Adotar comportamentos realistas em situações imaginárias e transferir conhecimentos e aptidões aos contextos situacionais simulados. Em relação ao conteúdo programático, a novidade surge no ponto ‘Desenvolvimento socioprofissional’, com a introdução do tópico: ‘Histórias de cobertura. Dramatizações’. Também no ponto ‘Simulação de tribunal’ há novos tópicos a destacar: 1) Aspectos de comunicação (verbal e não-verbal); 2) A experiência como recurso: dramatização.

No que tange ao 40º CFIE, em 2013, a disciplina mantém a mesma designação, a carga horária é reduzida para 20 horas, mantêm-se igualmente os objetivos, mas do conteúdo programático é, por um lado, retirado o último ponto, relativo a ‘Simulação de tribunal’ e, por outro, no ponto do ‘Desenvolvimento socioprofissional’ é alterado o tópico

‘Histórias de cobertura. Dramatizações’, passando a constar ‘Os contextos, as situações e as histórias: dramatizações’.

No 41º CFIE, em 2018, a disciplina volta a assumir a designação “Desenvolvimento Pessoal e Intervenção em Tribunal”, mas a carga horária é reduzida para 19 horas e 30 minutos e passa a ter outro programa, manifestando expressamente o intuito da promoção e desenvolvimento de competências, ao nível pessoal, interpessoal e socioprofissional, almejando a flexibilização de comportamentos e o rompimento de estereótipos (ver Quadro 5).

Quadro 5 – Programa da disciplina “Desenvolvimento Pessoal e Intervenção em Tribunal” (41º CFAE)

PROGRAMA DA DISCIPLINA “DESENVOLVIMENTO PESSOAL E INTERVENÇÃO EM TRIBUNAL” (41º CFAE)		
Objetivos	No final do curso o aluno deverá ser capaz de:	- Flexibilizar comportamentos de forma a romper com os estereótipos de conduta. - Demonstrar, em sede de formação, competência em gerir situações interpessoais e realizar as tarefas dos exercícios propostos.
	1. Exercícios de desenvolvimento coletivo	1.1. Exercícios de desinibição e de integração coletiva.
Conteúdos	2. Desenvolvimento socioprofissional	2.1. Exercícios e <i>role-playing</i> sobre “Onde”, “Quem” e “O quê”. 2.2. Os contextos, as situações e os papéis: dramatizações. 2.3. Comentários.
	3. Intervenção em Tribunal	3.1. Aspectos a ter em conta em audiência. 3.2. O testemunho como performance. 3.3. Do contraditório e mediação: técnicas, estratégias e controlo emocional.

Fonte: IPJCC

No 42º CFIE, em 2019, a disciplina torna a adotar a designação “Desenvolvimento Pessoal”, a carga horária é reduzida para 18 horas, os objetivos mantêm-se os mesmos do curso anterior e o conteúdo programático perde o ponto referente a ‘Intervenção em Tribunal’, que surge como módulo autonomizado.

Relativamente ao 43º Curso de Formação de Inspectores (CFI), em 2021, a disciplina mantém a designação que detinha no curso anterior, porém a carga horária é novamente reduzida, desta feita para 12 horas, mantendo o mesmo programa do curso anterior. Tal repete-se no 44º CFI, em 2022, e no 45º CFI, em 2023.

Em 2024, por ocasião do 46º Curso de Formação de Inspectores (CFI), com a passagem à aposentação do formador Jorge Gonçalves, Tânia Marinho assumiu a formação e a coordenação da disciplina que, além de mudar a nomenclatura, de ‘disciplina’ para ‘módulo de formação’, passou a designar-se “Desenvolvimento e Promoção de Competências”, tendo a carga horária total de 14 horas. Este módulo apresenta um novo

programa, integralmente dedicado à promoção de competências (intrapessoais, interpessoais e profissionais), destacando-se no programa do módulo, designadamente, a relevância da criatividade e da improvisação na realização dos exercícios de *role-playing*, que continuam a integrar a metodologia deste módulo de formação, conforme consta no Quadro 6.

Quadro 6 – Programa do módulo “Desenvolvimento e Promoção de Competências” (46º CFI)

PROGRAMA DO MÓDULO “DESENVOLVIMENTO E PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS” (46º CFI)	
Objetivos	No final do módulo o formando deve estar apto a: • Identificar competências intrapessoais, interpessoais e profissionais. • Descrever a relação entre a empatia e a capacidade de reconhecer emoções. • Identificar e aplicar estratégias de assertividade em diversos contextos sociais. • Caracterizar diferentes fatores e contextos que influenciam o desenvolvimento interpessoal e as relações humanas. • Descrever benefícios da criatividade, da cooperação e da confiança. • Demonstrar capacidade de inovação e improvisação na realização de exercícios de <i>role playing</i>. • Treinar competências em diferentes contextos profissionais, pessoais e/ou relacionais.
Conteúdos	Promoção de competências: • Na gestão dos recursos do Eu (intrapessoal): – Autoconhecimento. – Autoestima. – Autorrealização. • No relacionamento interpessoal: – Empatia. – Assertividade. – Controlo emocional. – Gestão de conflitos. – Suporte social. • No desempenho profissional: – Criatividade. – Cooperação / Negociação. – Confiança.
Metodologias	• Método expositivo. • Método ativo: Técnica de trabalho de grupo; Tempestade de ideias; Técnica de <i>role playing</i> (situações de interação em diferentes contextos interpessoais, laborais e sociais).

Fonte: IPJCC

Da análise aos programas desta disciplina / módulo de formação ao longo dos diversos cursos de formação de Inspetores, verifica-se uma evolução dos mesmos, sendo comum a preocupação com o desenvolvimento dos formandos, procurando promover e desenvolver competências para aplicar em contexto de trabalho. Tal resulta igualmente patente nos discursos dos formadores entrevistados, os quais ajudam a compreender

melhor o sentido e o alcance desta evolução, tendo sempre inerente o recurso a metodologias ativas, de base artística teatral.

2. Os Formadores

Paralelamente aos programas deste módulo de formação, atrás explanados, as entrevistas realizadas aos participantes neste estudo afiguram-se da maior relevância, pela riqueza dos seus testemunhos.

Quanto aos formadores, não sendo possível entrevistar Fernanda Lapa, por lamentavelmente a mesma já não se encontrar entre nós, foi, contudo, possível realizar entrevista ao formador que lecionou o módulo de formação ao longo mais de trinta anos, Jorge Gonçalves, o que foi um privilégio e a oportunidade de ter um testemunho riquíssimo e inestimável. Igualmente relevante foi a entrevista com Tânia Marinho, atual formadora deste módulo.

Posteriormente, foi elaborada uma grelha de análise das entrevistas, de onde se extraem os principais aspetos referidos pelos entrevistados, relativamente a cada uma das questões complementares deste estudo.¹⁵ Assim, relativamente à primeira questão complementar “Qual o contacto com práticas teatrais fora do contexto do módulo de formação, no percurso de vida?”, Jorge Gonçalves (JG) realizou nesta área um percurso profissional, desde o início da sua carreira:

Fui para o Conservatório em 1976, decidido a fazer a carreira de ator ou, pelo menos, ligado ao teatro. Entretanto, no primeiro ano tinha um professor, que era o Augusto Boal, [...]. O Boal propôs ao elenco d’ “A Barraca” que eu fosse fazer o *Tiradentes* [*Barraca conta Tiradentes*]. E foi assim que me profissionalizei, portanto, foi logo no primeiro ano. (JG)

E a ligação ao meio artístico continuou ao longo da sua vida: “Com intermitências trabalhei em teatro, televisão e um pouco de cinema. [...]. O meu trabalho como Ator nunca foi por mim posto de lado, quer em teatro quer em televisão” (JG).

Tânia Marinho (TM), por seu turno, teve contacto com o meio artístico por outra via, salientando: “[...] na escola, [...] tudo o que era grupos de teatro, quando havia aquelas festinhas de Natal, do Carnaval.... Eu adorava Teatro. Depois, mais perto da adolescência, fiz parte de um grupo de teatro também, de bairro”.

¹⁵ Ver Anexo III – Grelhas de análise das entrevistas.

Não obstante, ambos realizaram formação artística, especificamente na área do teatro: além do Conservatório, Jorge Gonçalves realizou o Mestrado em Estudos de Teatro; Tânia Marinho formou-se numa área distinta, mas teve igualmente presente o teatro no seu percurso formativo:

[...] tirei o curso de Psicologia. E, dentro do curso, tive aqui algumas disciplinas, como o Psicodrama, que, mais uma vez, mostraram que o Teatro também pode ajudar muito aqui na relação com o outro, neste caso mais a nível terapêutico [...].

(TM)

A formadora frequentou posteriormente dois cursos de teatro, especificando:

[...] um deles no Teatro do Oprimido, que era para poder dar formação a jovens, porque eu dei formação durante quinze anos a jovens, através de um projeto [...] de treino de competências interpessoais, intrapessoais e profissionais, mais tarde [...]. E depois também tirei o curso de dois anos, de Teatro, na *In Impetus*, para também dar formação. (TM)

Quanto à questão complementar seguinte, “Qual o período em que ministraram o módulo de formação, no âmbito de cursos de formação de Inspetores?”, Jorge Gonçalves foi formador deste módulo entre 1988 e 2024, tendo ministrado formação a Inspetores da PJ, do 26º ao 45º CFI. O formador relata: “Em 1988, ingressei no Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais - IPJCC (ex INPCC), onde desenvolvi o módulo de formação aplicando métodos e técnicas teatrais à formação profissional, concretamente aos formandos que ingressam na PJ, até sair para aposentação” (JG).

Tânia Gonçalves, a atual formadora, assumiu a função de formadora deste módulo a partir de 2024, com o 46º CFI, embora tenha iniciado funções no IPJCC no ano anterior:

Em 2023, ele [Jorge Gonçalves] ainda deu o 45º Curso [de Formação Inicial de Inspetores]. Ele ainda acabou esse curso e eu estive com ele desde o início. [...]. E depois fomos distribuídas, cada uma para os seus módulos, e eu fiquei com os do Professor Jorge.” (TM)

Como a mesma refere, a propósito deste módulo: “(...) é um módulo muito bebé, acabou de nascer. Tem um aninho [...]”.

No que toca à questão complementar “Qual a designação do módulo de formação na altura em que o ministraram?”, a resposta encontra-se, desde logo nos programas da disciplina, constantes no ponto 1 do presente Capítulo.

Assim, tendo o módulo de formação sido inicialmente ministrado por Fernanda Lapa, com a designação “*Role-Playing*”, entre os anos de 1985 e 1988, do 23º ao 25º curso de formação inicial de Inspetores da PJ, o mesmo foi posteriormente adquirindo diferentes designações, ao longo dos anos.

Desta forma, enquanto foi ministrado pelo formador Jorge Gonçalves, entre os anos de 1988 a 2024, desde o 26º ao 45º curso de formação inicial de Inspetores da PJ, este módulo de formação teve primeiro a designação de “Dramatização”. Depois, este módulo adotou o nome “Desenvolvimento Pessoal e Intervenção em Tribunal”. Porquê? O formador responde:

[...] [porque] há um Inspetor que vai para o Instituto e que me diz: “Nós podíamos, na parte final da tua disciplina, criar um módulo de Tribunal e eu disse: “Isso é uma boa ideia!”. Eles fazem os papéis todos, temos um caso, um relatório da Polícia verídico, distribuía-se os papéis todos – Juízes, Ministério Público, Testemunhas e Polícias –, embora os formandos não podiam correr todos pelo papel de polícia para testar. (JG)

Posteriormente, a designação da disciplina converteu-se somente em “Desenvolvimento Pessoal”. Como menciona o formador:

Ficou só o “Desenvolvimento Pessoal”. Depois, a “Intervenção em Tribunal” de certa forma autonomizou-se, porque começámos a fazer o curso de formação permanente de “Intervenção em Tribunal”. Podemos falar disso, que isso é o meu orgulho. E demos por todo o país, para outras organizações congéneres: foi a Autoridade Tributária, GNR e PSP. (JG)

Quando a formadora Tânia Marinho assumiu a formação deste módulo, no ano de 2024, por ocasião do 46º curso de formação inicial de Inspetores da PJ, o mesmo adquiriu a designação atual: «Atualmente chama-se “Desenvolvimento e Promoção de Competências”» (TM).

A evolução das designações da disciplina surge sintetizada no quadro que segue (Quadro 7).

Quadro 7 – Designações da disciplina ao longo dos cursos de formação

FORMADOR(A)	DESIGNAÇÃO	CURSO
Fernanda Lapa	"Role-Playing"	23º a 25º
	"Dramatização"	26º a 37º
Jorge Gonçalves	"Desenvolvimento Pessoal e Intervenção em Tribunal"	38º e 41º
	"Desenvolvimento Pessoal"	39º, 40º, 42º a 45º
Tânia Gonçalves	"Desenvolvimento e Promoção de Competências"	46º

Fonte: IPJCC

A transição entre formadores teve influência na forma como a disciplina veio a ser desenvolvida por cada um deles. Jorge Gonçalves refere, a propósito da altura em que sucedeu a Fernanda Lapa, que:

Nunca me foi mostrado o que é que a outra pessoa, a Fernanda Lapa, fez. Aliás, pouco falei com ela. Se falei alguma coisa, foi muito pouco. Foi mesmo um corte. Disseram-me: «Desenvolve tu o programa». E tive sempre apoio da Direção. (JG)

No caso de Tânia Marinho, a transição foi acompanhada pelo próprio antecessor: "Em 2023, ele [Jorge Gonçalves] ainda deu o 45º Curso [de Formação de Inspetores]. Ele ainda acabou esse curso e eu estive com ele desde o início" (TM). E mesmo o conteúdo programático e metodologia que Tânia Marinho adotou foram previamente apreciados com o anterior formador:

Falei muitas vezes com o Professor Jorge, na altura, pedindo-lhe quase autorização para alterar, em parte, a estrutura do módulo; autorização essa que foi mais no sentido em que ele deu, trinta e dois, trinta e três anos aqui à Casa. Portanto, quem era eu, acabada de chegar, para alterar algo que já existia há tanto tempo? (TM)

Para Tânia Marinho, a perspetiva de ambos os formadores é compatível:

[...] ele [Jorge Gonçalves] não tem base em Psicologia, apesar do Teatro também dar algumas dessas cadeiras, porque ele também trabalhava muito esta questão da empatia, do controlo emocional, mas sem lhes explicar essa questão e então eles ficavam um bocadinho perdidos. Então, eu disse ao Jorge: "O que é que tu achas se eu agarrasse nestes teus objetivos, que acabam por ser os mesmos, que é trabalhar, através das componentes da Arte do Teatro, estas competências que

são mesmo muito importantes para os futuros Inspetores, a nível profissional?”.

(TM)

E sugeri ao seu antecessor: “Se nós tivermos aqui uma base mais científica, pode ser que eles tenham aqui mais interesse. O que é que tu achas?”. Então, fomos assim debatendo e fui-lhe explicando qual é que era o meu objetivo para o 46º Curso”. (TM)

No que toca à questão “Como se desenrolam as sessões deste módulo de formação, relativamente a objetivos, metodologias e conteúdos?”, cumpre abordar os objetivos traçados por cada um dos formadores entrevistados para esta disciplina.

No caso de Jorge Gonçalves, os objetivos por si estabelecidos prendiam-se com a manifestação de competências, nomeadamente em situações interpessoais e profissionais, bem como o desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade e a adoção de comportamentos realistas em contextos simulados. Mas o seu intuito primordial era outro:

O que é que, para mim, foi fundamental? Era responder à questão afetiva, à questão emocional. Eu queria, precisamente, a questão comportamental, emocional. [...]. E eu dizia sempre: “[...]. Nós vamos trabalhar com a abstração, mas cabe-vos a vocês concretizar. Se têm dúvidas, levantam a mão e perguntam”. [...]. E às vezes alguns mais afoitos diziam: “Professor, eu não percebi”. E aí, íamos à parte cognitiva. Eles sentiam emocionalmente que era isso que me interessava, aquela agitação emocional, afetiva, um desconforto, a par de um clima e de um ambiente de conforto, que eram os exercícios e jogos. (JG)

Tânia Marinho vai ao encontro dos objetivos prosseguidos por Jorge Gonçalves, contudo visa introduzir algumas alterações. O objetivo principal por si estabelecido para este módulo de formação é a aproximação entre o teatro e a psicologia. Neste contexto, afirma: “[...] o que é que me apercebi? Que o Teatro [...] é muito valioso, se eu fizer, lá está, interligado com a Psicologia, que foi aquilo que eu sempre fiz, e que depois acabou por incidir aqui [no IPJCC]. E foi por isso que me chamaram para aqui” (TM).

Assim, apostando numa interligação entre teatro e psicologia Tânia Marinho desenvolve a sua metodologia do seguinte modo:

[...] fazer interligação entre o teatro, ou seja, as dinâmicas que podemos fazer com os formandos, e depois dar-lhes a explicação científica, digamos assim, da parte da Psicologia, no caso das competências, é mesmo muito importante para eles

trabalharem a gestão de conflitos, a gestão emocional – o controlo emocional, no caso – e tudo mais. (TM)

E esclarece que competências estão aqui em causa:

Eu trabalho todas as competências [...]. As competências intrapessoais têm a ver com o autoconceito, a autorrealização e a autoestima. Depois, as interpessoais têm a ver com a empatia, com o suporte social, com o controlo emocional e a gestão de conflitos. E depois, a parte profissional tem a ver com estas todas, obviamente, mas depois tem a ver com a criatividade, a cooperação e a confiança. (TM)

A formadora destaca, então, a razão pela qual trabalha as competências através do teatro:

Eu não expliquei aqui uma coisa, que tem a ver com o porquê de trabalhar cada vez mais estas competências através do Teatro, destas várias formas de chegar até aos formandos – lá está, a dramatização de cenários reais, a improvisação e a criatividade –, que é torná-los aqui uma polícia mais humanizada, ou seja, perceberem o poder que estas competências têm para poder extrair aquela informação, seja com uma vítima, seja com um agressor. Porque um agressor também é uma pessoa, portanto, tem a sua experiência, tem o que é que o levou a cometer aquele determinado crime, por exemplo, sem juízos de valor, apesar de ser mesmo muito complicado. Há alguma causa-efeito? Não há? Como é que foi a vida dele? É a profissão. E têm mesmo que tentar descobrir o que é que se passou, para bem de todos nós, para também poder tentar antecipar o comportamento do outro e prevenir o comportamento do outro, principalmente estes crimes, mas perceber que têm ali uma pessoa à frente. (TM)

Jorge Gonçalves, por seu turno, refere: “Foi então nesta disciplina que desenvolvi uma metodologia dramática aplicada aos estagiários”. Tendo o formador coordenado e ministrado esta disciplina ao longo de tantos anos, o mesmo menciona: “Foi um *work in progress*”. Em que sentido?

[...] foi sempre mudando à medida que eu fui crescendo em termos profissionais, a perceber o perfil do grupo-alvo, porque os exercícios estão todos adequados e

adaptados ao grupo-alvo. Mesmo havendo um programa comum a três ou quatro turmas, ou cinco, cada grupo depois criava uma expectativa, criava uma variação, embora tentasse o mais possível desenvolver exercícios para as cinco turmas, ou quatro turmas. Mas às vezes abandonava um, criava outro, em função do grupo. (JG)

Relativamente à influência da teatralidade na metodologia adotada, o formador destaca:

Todo o meu trabalho gira em volta da 'teatralidade'. Porque desenvolvo sempre conteúdos assentes no conflito de papéis e em respostas adequadas à situação dramática. Na formação inicial o perfil tem um determinado significado que aflorei na pergunta anterior. Em “Intervenção”, a construção de um tribunal com todos os atores processuais é por definição um Teatro. No entanto a avaliação incide no ato performativo do polícia/testemunha em sede de audiência. (JG)

Quanto aos conteúdos programáticos da disciplina ministrada por Jorge Gonçalves, os mesmos foram sofrendo alterações e ajustes com o passar dos anos. Assim, no início, alude o formador:

Fui desenvolvendo trabalho, fundamentalmente coletivo, com aqueles jogos e exercícios teatrais. Às vezes até pegava em peças, como aquela do Bernardo Santareno, que era dos marginais. Tentei ler e tentámos desenvolver algumas cenas sem estarmos ligados ao texto, mas àquilo que o texto emanava, que o texto relançava para a improvisação; portanto, muito baseado na improvisação. Nesses primeiros anos, foi um bocado assim. (JG)

Com a experiência entretanto adquirida e o aumento da carga horária destinada à sua disciplina, Jorge Gonçalves foi consolidando os respetivos conteúdos programáticos:

Começando por exercícios e jogos dramáticos e outros básicos com conflito de papéis, a pouco e pouco esta disciplina ganhou espaço através de aumento da carga horária, que permitiu desenvolver exercícios e dramatizações com representação de papéis por mim criados ou adaptados às circunstâncias do grupo alvo e culminar com a construção de sessões de tribunal tendo por base um

guião/relatório policial, em que todos os papéis são representados pelos alunos.
(JG)

E havia sempre lugar à análise e à reflexão:

[...] depois chego ao final da sessão e digo assim: «Ora bem, então vamos lá falar. Como é que se sentem?» [Formandos:] «Sinto-me bem. Tá tudo bem, sinto-me bem». [Jorge:] «Então, e não há ninguém que queira comentar, fazer um comentário sobre os conteúdos?» [...]. Em todas as sessões, faço. E principalmente no início, porque eles podiam dizer: «O que é que isto tem a ver com polícia?»; «Não sei, isto é esquisito». Eu podia admitir tudo, disse-lhes sempre que isto era um espaço de liberdade e de responsabilidade. (JG)

Acrescenta Gonçalves:

Agora, eu dizia-lhes assim: “Meus amigos, quem está a ver, está criticamente a olhar e eu quero uma análise crítica. Vocês estão na polícia, não estão aqui para dizer: «Fizeste muito bem!». Isso é no teatro. Nós não estamos aqui no teatro, estamos na polícia. O que é que ele fez? O que é que viste? Isto é realista ou não é realista?”. Mas eles nunca foram... Um ou outro, claro, foi mais acutilante e teve um discurso mais crítico em relação a isso, ao realismo e à verossimilhança da coisa. (JG)

Porém, nos últimos anos de formação, observa Gonçalves:

Nas últimas sessões [...] aquilo já era curto – 12, 13 ou 14 horas. [...]. Limitava-me a fazer aqueles exercícios que eles aderiam coletivamente e depois dois ou três exercícios de *role-playing*. E, em função daquilo que eles dessem, continuava a desenvolver. (JG)

Tânia Marinho herda um módulo de formação igualmente com uma carga horária de doze horas e a metodologia adotada, em cada sessão de 2 horas, é a seguinte:

[...] durante essa hora e meia, nós trabalhávamos as competências através de dinâmicas de grupo: *role-playing* e, também aqui, *brainstorming*. Ou seja, eles faziam a dinâmica e depois discutiam a própria dinâmica: o que é que cada um tinha feito; qual é que tinha sido o seu papel na dinâmica. E depois, no restante tempo,

nós acabávamos por abordar todas essas competências, mas de uma forma explicada através da Psicologia; a pertinência daquela competência na sua função como Inspetor, ao nível profissional, digamos assim. (TM)

E salienta:

[...] acaba uma dinâmica, começa logo outra dinâmica. Isso, acho que é para manter. Não quero que eles pensem muito. Vão pensar depois, quando for o *brainstorming*. Ou seja, quando faltarem os 20 minutinhos para eles se irem embora, temos a parte expositiva de cada dinâmica, também para eles terem uma base para estudar para o teste. E, aí sim, falamos da parte teórica de cada competência. (TM)

Em que se consubstancia a realização de práticas artísticas, nos conteúdos programáticos no módulo da formadora Tânia Marinho? A formadora esclarece,

Eu gosto muito da Viola Spolin, da utilização da Viola Spolin. E aqui também a improvisação. Por isso, a improvisação. Depois, ao nível da dramatização, nós fazemos, que é a parte final, digamos assim. Mas, até lá, construímos várias dinâmicas de grupo. Tem mais a ver aqui com a expressão corporal. Aqui também, dramatizar situações reais, digamos assim, em que eles têm que usar a criatividade, por exemplo. Isto tudo para, na fase final, construírem histórias de cobertura, onde, aí sim, vão ter que trabalhar todas as competências que adquiriram ao longo do módulo. (TM)¹⁶

E reforça: “[...] em termos das simulações, a dramatização de casos, são eles próprios que, muitas vezes, trazem os casos e que dramatizam, tendo em conta que têm sempre que utilizar estas competências que estão a trabalhar. (TM)

Agora, quanto à questão complementar “Que práticas artísticas teatrais são utilizadas nas sessões deste módulo de formação?”, Jorge Gonçalves refere uma panóplia de exemplos ilustrativos, bem como o motivo de realização dos mesmos:

¹⁶ O que são histórias de cobertura? A formadora Tânia Marinho esclarece: “Histórias de cobertura têm a ver com a forma como – e nós sabemos que Inspetores da Polícia Judiciária trabalham com informação, informação que é adquirida ao longo da investigação – e então, é uma forma de chegarem a essa mesma informação. Ou seja, são histórias, por exemplo, que eles têm de desenvolver, através da criatividade e através de muito trabalho de casa, digamos assim, entre a equipa. Para obterem uma determinada informação têm, por exemplo, de chegar a um bairro, dizer que são de outra entidade, dizer que são outra pessoa. Ou seja, sem nunca se identificarem como Polícia Judiciária, abordarem uma pessoa, ou falarem com uma pessoa, para obterem determinada informação” (TM).

Antes de mais, menciona:

Primeiro, exercícios, jogos de aquecimento... voleibol sem bola. Depois, jogos de integração coletiva. Estamos a falar das primeiras aulas, para eles andarem a mexer-se, tocarem-se, esbarrarem-se, [...] tudo. Estou a exagerar, porque era uma fase de desinibição, que eles aderiam e gostavam. Depois começava a desenvolver trabalhos de mímica [...]. A par dos exercícios de desinibição de grupo, coletivos – contacto, mexer, passar por cima –, através da maneira, da disponibilidade, com que eles chegam à sala, vejo que emocionalmente lhes está a apetecer, que está a pedir haver um salto para a questão dos papéis. E, na questão dos papéis, começo por aqui, por estes pequenos papéis, da criatividade, do banco – sentarem-se no banco o mais desconfortáveis possível, não pode ser em termos de estereótipo: quebrar os estereótipos, quebrar os estereótipos, quebrar os estereótipos; ir à parte emocional, ir à parte emocional. (JG)

Depois, recorda outro exercício utilizando um banco e a razão de ser desse exercício: Há um exercício que... Eu adorava esse exercício: a sala é uma sala ampla, sem objetos, a não ser os bancos para eles se sentarem, uma ou outra cadeira, e mesas encostadas à parede para eles poderem andar à vontade no espaço. Então, eu pegava e dizia assim: “Agora os meus amigos – divido dois grupos, um grupo para o fundo da sala e o outro para o lado oposto – estão sentados, pegam no banco e levam-no para o outro lado como se ele tivesse um borrão de tinta”. Isto é um trabalho sobretudo de imaginação, sensitivo. (JG)

O formador também realizava exercícios em que colocava aos formandos perante o desafio de não poderem contar com o sentido da visão: “Olhos vendados, muito.... Tenho lá umas [vendas]... acho que ficaram lá ... aquilo é giríssimo. E eu digo: «Ponham a alma à superfície do corpo! Ponham a alma à superfície do corpo! Não quero cá almas fundas!»” (JG).¹⁷

¹⁷ Jorge Gonçalves estabelecia uma ligação entre o ator e o polícia, no que toca ao olhar, que transmitia aos seus formandos do seguinte modo: “[...] eu dizia-lhes: «Qual é o ponto comum entre um ator e um polícia, um bom ator e um bom polícia? É no olhar! Um polícia que não olha nos olhos a alguém não é bom polícia, um ator que não olha nos olhos do seu colega também não é um bom ator»”. (JG)

Por fim, destaca dois exercícios que, além de terem sido uma marca do trabalho por si realizado enquanto formador deste módulo, retratam bem a essência da arte teatral:

Depois, na improvisação de papéis, são dois exercícios que eu faço sempre e repito. Chamo dois [formandos]. O meu critério de escolha tem a ver já com alguma capacidade artística [...]. E eu digo: “Vocês são dois amigos, bem amigos, só que um – e indico um – tem a certeza que o colega lhe roubou a carteira. E o colega, que se sente acusado, diz: «Porra, somos amigos! Não te admito isso!». E desenvolvem esta história. E desenvolvem isto até ao limite. [...]. «É pá, roubaste-me a carteira, caraças!»”. Esta é que é a síntese e o *leitmotiv* para se fazer a improvisação. “É pá, estás maluco! Quer dizer, eu sou teu amigo!”. (JG)

E, às vezes, há coisas muito giras, que nem atores. Eu fico muito orgulhoso e digo assim: “Pronto, é isto que eu pretendo!”. Com uma capacidade de estarem ali 20, 25, 30 minutos... Às vezes, não. E eu digo assim: “Agora, troquem os papéis. Vais ser tu o acusado e tu o acusador.” [Formandos:] “Ah, boa, boa!”. Havia silêncio na sala, tudo a ver aquilo com um interesse bestial! Isso era um exercício que eu fazia, que já fazia parte do currículo. Depois havia outros, que eram para criar ‘boa onda’, digamos, que era dois amigos, dois colegas, dois ou duas, não havia problema nenhum nisso. [Jorge:] “Olhe, você está num jardim, à espera do seu amigo para ir ter com umas miúdas num *rendez-vous* e ele já está atrasado. Só que, quando ele chega, você, que está à espera, vê que ele está todo nu e diz-lhe: «Estás maluco, pá? Agora, que vamos ter com as miúdas, estás maluco?»”. Isto é bem-disposto. Mas é, através da irrealidade, tomar isto como real. Isto é a mesma coisa que você estar aí e chega alguém que diz: “É pá, este gajo é da bófia!”. E você tem que dizer que não. Como é que se diz? Como é que você dá a volta a isto? Portanto, o teatro é isto: é esta capacidade de tornar aquilo que é o irreal em real, em verosímil. (JG)

Tânia Marinho também elenca um conjunto de exercícios realizados durante a primeira edição do seu módulo de formação, a começar por exercícios de apresentação dos formandos, trazidos por Jorge Gonçalves:

Na apresentação, eles tinham que se apresentar, mas assim rapidamente. Depois, o que eu peço é.... Eles chegam, ficam a olhar para a sala e eu começo logo a dinâmica, ou seja, não os deixo pensar. Então, têm que se apresentar por nomes – pela primeira letra do nome, por exemplo – e têm que se apresentar da forma que eles quiserem. Depois dizem: “Mas como? Em linha?”. Eles é que têm que decidir. E eles ficam assim um bocadinho perdidos. E eu gostei de ver isso. O Jorge é que trouxe essas dinâmicas. Portanto, é: nomes; idades; alturas, cores. Cores também é muito bom para trabalhar: cores, é o quê? É o tom de pele? É o tom da roupa que trazem naquele dia? É do mais claro para o mais escuro? É muito interessante. (TM)

Conforme reconhece: “Das dinâmicas do Jorge, muitas foram mantidas porque faziam muito sentido” (TM). E recorda outra dinâmica de grupo igualmente trazida pelo formador:

A nível do suporte social, uma dinâmica dele era espalhar os vários elementos pela sala, ou seja, para eles perceberem que são uma equipa, e estar todos interligados sem que haja sequer um espaço entre eles. Ele dizia que tinham que formar uma rede equidistante. (TM)

Mas Tânia Marinho também trouxe dinâmicas novas: “[...] na dinâmica, por exemplo, com o novelo de lã, em que todos têm que falar sobre uma característica pessoal e onde é que trabalharam antes, eles todos participaram”. E explica o objetivo desta dinâmica:

[...] esta por acaso fui eu que trouxe, a do novelo de lã, que também é uma dinâmica de apresentação, em que depois há o *brainstorming*, em que falamos todos: “O que é isto? É uma rede. Todos vocês, interligados, são uma turma, equipa, PJ, sociedade.”. E fazemos logo aqui do pequeno para o grande, em termos de coletivo. Portanto, são da Função Pública e, para além de serem da Função Pública, ainda têm esta grande responsabilidade de estarem pelo bem de todos nós, que fazemos parte da sociedade. (TM)

E, no final do módulo, apresenta-se a história de cobertura, atrás mencionada. Como destaca Tânia Marinho: “A personagem surge na história de cobertura”. Como se processa este exercício?

Portanto, o trabalho final é precisamente eles próprios constituírem grupos [...] e construírem uma história de cobertura, onde tinham uma tipologia de crime e depois tinham que obter aquela determinada informação, e o que é que eles teriam de fazer, sem nunca se identificarem como Polícia Judiciária, para obter aquela informação. Então, todos eles construíam um cenário. Obviamente que nós aqui, depois, tínhamos que alterar tudo, que era para eles não pensarem que aquilo era um guião. E nós alterávamos tudo, exatamente para eles trabalharem a improvisação. Trocávamos-lhes as voltas, que era para eles treinarem a improvisação. (TM)

Abordando agora a questão “Como reagem os formandos aos exercícios/jogos propostos?”, segundo Jorge Gonçalves, a propósito da opinião dos formandos:

Tanto quanto sei ela é um pouco bipolar. Nos últimos cursos, por força de redução da carga horária e incapacidade de se poder desenvolver processos comportamentais mais solidificados é expectável que muitos formandos tenham achado a disciplina dispensável. No entanto, e mesmo assim o *feedback* que me chegou foi positivo. (JG)

A perspetiva de Tânia Marinho é igualmente positiva:

Eles receberam muito bem o módulo. [...]. Eles participavam muito bem, talvez também porque a avaliação era 70% a avaliação contínua e eles viram isso, e sabiam que tinham mesmo de participar. Eu, no início, sinto que isso possa ter sido uma variável. Mas, a dada altura, percebi que eles próprios queriam participar. Via-se que eles próprios queriam participar. (TM)

Acresce que:

Eles diziam que era também uma forma de – e era bom eles sentirem isso – desanuviar das outras aulas de anfiteatro, de sala de aula, em que tinham só de estudar. Lá está, esta era uma forma de aprender, mas de uma forma mais criativa, em que expunham, inclusivamente, as suas emoções. (TM)

Há exercícios relativamente aos quais os formandos revelaram maior ou menor recetividade. Quanto aos que os formandos revelaram maior recetividade:

Eu acho que foram as matérias ligadas à polícia. Havia um exercício que foi tirado de um exercício de teatro. [...]. E eu disse: “Isto é um exercício que eu vou adequar para a polícia: um aeroporto, um bandido está a chegar a um aeroporto; existe toda a informação, via polícia internacional, de que o terrorista está no aeroporto”. [...]. Eu pegava num colega e dizia: “Você é o terrorista. Vai passar por aqui, está armado. Se tiver a suspeita da polícia, você age em conformidade, como terrorista”. A lógica é esta, muito realista. Pronto, isto era um exercício que eles gostavam; mas era um bocadinho aquelas teatradas que eu não gostava. O que é que servia isto? Servia o jogo de papéis. De facto, havia envolvimento, motivavam-se enquanto académicos ou enquanto estagiários, criavam entusiasmo. Mas não era exatamente aquilo que eu queria, que era ir à parte dos afetos e da mudança comportamental, ou da consciência comportamental do mal-estar, mesmo que seja assim uma coisa muito subjetiva: sinto-me mal; sinto-me desconfortável ou, pelo contrário, extremamente confortável. (JG)¹⁸

Outros exercícios tiveram menor receptividade. Quais? Jorge Gonçalves refere os exercícios que trabalhavam o aspeto da abstração: “São coisas que eu fiz. Outras vezes abandonei, porque aquilo parecia uma abstração tal... Ficavam todos a olhar assim [olhos abertos de espanto]... Mas é bom!”.

Para Tânia Marinho, foi outro o tipo de exercícios que teve menor receptividade por parte dos formandos:

Penso que quis trabalhar algumas questões, a nível teatral, que eles não têm base para tal, por exemplo, as questões das emoções. [...]. E, duas ou três dinâmicas que eu propus – que era para trabalhar o controlo emocional e essas questões –, eu sinto que eles tinham que ter uma base, que não tinham. (TM)

Por opção da formadora:

[...] essas dinâmicas vão ser retiradas. Lá está, tinham aqui a ver com a dramatização de situações em que eles tinham de simular num momento questões

¹⁸ Neste ponto, Gonçalves aproxima-se do entendimento de Bergson, lembrado por Deleuze (1999), pois, para Bergson, “há uma arte fabuladora, seja coletiva, seja individual, e há uma arte emotiva ou criadora, mas em proporção variável, Bergson não esconde que o aspeto fabulação parece-lhe inferior em arte” (p. 91, nota de rodapé 165).

que tinham a ver com controlo emocional, em que uma personagem, por exemplo, se estava a descontrolar e a outra tinha que ser assertiva, e vice-versa. E tinham de ter ali um diálogo, a nível até corporal, de linguagem não-verbal, digamos assim. E aí senti que ficou aquém, não por eles, mas porque eu não os preparei – não tinha forma de preparar, em oito módulos – para fazer aquele tipo de dinâmica.”

(TM)

No que concerne à questão “Em que medida os conteúdos deste módulo de formação podem ter aplicação prática ou ajudar no exercício da profissão, ao longo do tempo?”, Jorge Gonçalves não hesita na resposta: “Sim, tem. O teatro visa sempre o concreto, a prática quotidiana”. E partilha o que transmitia aos seus formandos a este respeito:

[Jorge:] “Então, e vocês chegam a um local do crime, a uma cena do crime e olham para aquilo, coisas partidas, já nem falo do corpo, ou não era corpo, mas um roubo com violência, e o que é que fazem? Isso não é uma teatralidade? Veem a beata, veem o copo, veem o martelo ou veem uma série de objetos, e fazem o quê? Guardam tudo – a cómoda, a televisão –, levam isso tudo para a Polícia? Para quê? Isto é uma teatralidade. Vocês estão a construir uma história na cabeça, na imaginação ainda, mas estão a construir uma história. Isso é uma abstração, meus amigos!”. (JG)

E vai mais além:

[Jorge:] “Quer dizer, vocês um dia têm que entrar num café de repente e não podem entrar com olhos de polícia, que é uma coisa que vos trai. O suspeito é um alvo avisado, desconfiado, olha para tudo. Como é que vocês entram no café? Uma coisa mais simples: o que é que trazem no bolso? E se ele não está? E se ele está no canto oposto? O que é que fazem? Façam! Tu, vai para ali, és o suspeito, com cinco ou seis pessoas à volta, para criarmos ali uma situação de cafezito, um bar, uma coisa qualquer. O que é que você vai fazer?” (JG)

Como bem denota Tânia Marinho:

Os formandos, ao experimentarem estas dinâmicas que experimentaram, é certo que é fictício, no entanto, são formas de eles perceberem que poderão encontrar

casos semelhantes, a nível profissional. E, mesmo que tenha sido de uma forma lúdica, porque acabou por ser de uma forma lúdica, tiveram que trabalhar aqui muitos comportamentos e muitas emoções, em cenários simulados, digamos assim. E isso é muito importante, porque eles, pelo menos, já pensam sobre aquelas situações e como é que poderia correr se estivessem numa situação real.

(TM)

Passando à questão “Que avaliação fazem atualmente deste módulo de formação?”, Jorge Gonçalves recorda o impacto deste módulo no seio da instituição onde o desenvolveu, bem como em si próprio:

Na polícia, havia uns que diziam que isto não valia a pena e havia outros que diziam: “Não, isto é importante! É importante pela abstração!”, “Não concretizes, Jorge. Não concretizes!”. Diziam-me isto. Percebe? Era engraçado. E isso foi até uma coisa que eu registei, porque, às vezes, a pessoa sente-se dividida. Às vezes, quando saía mais frustrado, dizia: “Estou a trabalhar com brutos, pá!”. Mas, não são. Não são! Eu gostei muito! Gostei mais, às vezes, do que estar no teatro, que, às vezes, era mais chato. Gostei muito! Gostei muito de ter trabalhado na polícia. (JG)

O facto de o módulo ter continuado a integrar o plano da formação de Inspectores da PJ, após a sua saída, foi motivo de satisfação: “Eu fiquei contente quando a Escola percebeu que eu ia embora e quiseram preparar a minha substituição. Eu fiquei contente com isso, porque a memória, o historial era positivo e queriam manter” (JG).

Também Tânia Marinho entende que o módulo tem sido bem-recebido, não obstante ser recente: [...] é um módulo muito bebé, acabou de nascer. Tem um aninho, está a dar os seus primeiros passos. Até ver, está a ter uma boa receção”. E dá a sua opinião a este respeito:

Eu penso que é mesmo muito benéfica, no sentido em que eles compreendem a importância que a comunicação tem. Lá está, eles vão ser Inspectores. A diferença entre um Inspector da Polícia Judiciária e outro OPC [Órgão de Polícia Criminal] é precisamente aqui a informação, é trabalhar a informação. Aqui, é uma questão de atuar perante uma informação que é extraída através da investigação, através da comunicação, a empatia, a gestão de conflitos, que é tudo trabalhado neste módulo.

A criatividade é muito importante, não só nas histórias de cobertura, como também nas provas que vão encontrando no local de crime: “Isto foi deixado aqui como? Para quê? O que é que terá acontecido?”. É fazê-los sair da caixa. É uma forma de eles perceberem que estas competências são mesmo muito importantes para eles, durante as suas funções profissionais – e pessoais, obviamente, mas aqui estamos a falar a nível profissional. (TM)

A última questão abordada com os formadores entrevistados foi “Têm sugestões para o futuro, relativamente a este módulo de formação?”. Tânia Marinho refere, de imediato: “Vou ver dinâmicas que tenham a ver com fazer, lá está, o *link* com estas competências”. E algumas dinâmicas, de futuro, serão alteradas:

Penso alterar aquelas dinâmicas, como há pouco referi, que trabalhem as emoções – as emoções, como eu trabalhei. Porque eles não têm base, na parte do Teatro. E depois eu também não tenho capacidade para gerir as próprias emoções que acabam por surgir aquando do módulo. Ou seja, não é uma sessão terapêutica e não quero, naquele momento, trazer emoções. Não é psicodrama e não é esse o objetivo. E eu, naquele momento, senti que estava a fugir, um pouco, ao objetivo do módulo, que não era, de todo, aquele. Portanto, essas, vou retirar. (TM)

Jorge Gonçalves, a este propósito, refere aspetos importantes do trabalho que desenvolveu e que marcaram a sua época à frente da formação deste módulo. Antes de mais: “A questão da abstração não pode ser totalmente abstrata: na polícia, não pode ser. Mas, quer dizer, trabalhar com conteúdos abstratos, não realistas, não naturalistas é muito bom e eu lamento se abandonarem isto” (JG).

E centra-se no trabalho a desenvolver em torno do conflito, como elemento fundamental das dinâmicas levadas a cabo no seu módulo de formação:

A questão do trabalho que eu fiz tem um conflito central, nas improvisações, nas dramatizações, no *role-playing*. Não pode haver aqui concordância, é mesmo um conflito extremado: “És isto e és aquilo; queres isto, o outro quer aquilo. Duas ações antagónicas, agora resolvam-nas!” (JG)

Relembra, por isso, um exercício que, não obstante constar de qualquer manual de exercícios de teatro, se aplicava perfeitamente ao contexto da formação de Inspetores da PJ:

[...] aquela da carteira ou aquela: “Estás todo nu, pá! A gente vai ter com as miúdas e tu vens todo nu! Como é que é isso?”. Eu acho que foram momentos que eu me orgulho, porque houve alunos que deram um salto, foram capazes de dizer assim: “Vamos fazer teatro!”. Houve alunos que fizeram isso. Agora, o que é que eu fazia? Eventualmente, fazia mais cenas dessas. Mas isso tem um trabalho por trás, para não cair uma coisa, assim, de paraquedas. Tem que haver um trabalho, umas desinibições, uns trabalhos de outro critério: de um critério de olhar as coisas sem objetos; depois, mais objetos; depois, relacionamentos entre o ‘quem’ e ‘o quê’ e o ‘onde’ – ‘Para onde é que ele foi?’, ‘O que é que ele fez?’, ‘Quem é ele?’ –, são coisas de observação que fazem parte de qualquer manual de exercícios de teatro, mas que neles se aplicava. (JG)

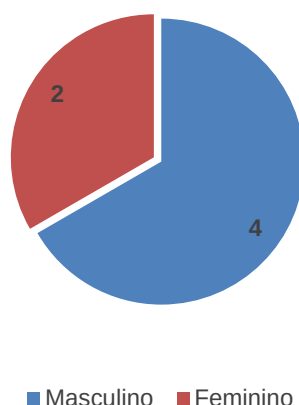
Ainda a pensar no futuro, Jorge Gonçalves deixa a seguinte sugestão: «Repensar as estratégias pedagógicas; retomar a disciplina “Desenvolvimento Pessoal”, um espaço não amarrado a aspetos 'científicos', quando ela assente em base artística e que melhor sabe interpelar o real».

De seguida, apresenta-se, pela mesma ordem de questões, a análise dos resultados das entrevistas realizadas aos formandos que participaram neste trabalho de investigação, dando um contributo inestimável para a sua concretização.

3. Os Formandos

O grupo de formandos deste estudo é constituído por seis Inspetores da Carreira de Investigação Criminal da PJ. Do universo de formandos entrevistado, dois são do sexo feminino e quatro são do sexo masculino, conforme indicado no Gráfico 1.

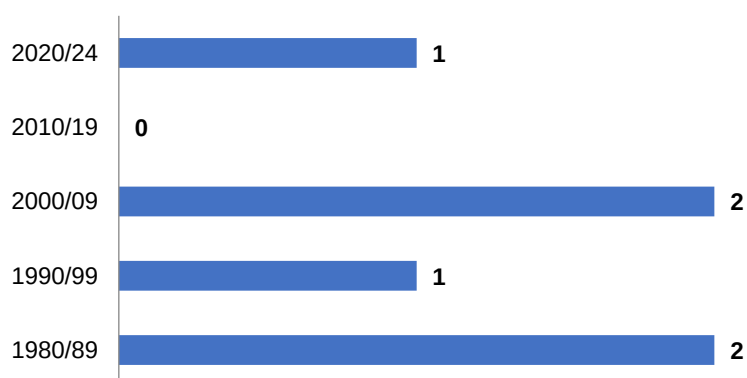
Gráfico 1 – Formandos participantes no estudo, por sexo



Fonte: Elaboração própria

Os formandos em apreço integraram cursos de formação inicial de Inspectores da PJ ao longo do tempo, da seguinte forma: 2, na década de 1980; 1, na década de 1990; 2, na década de 2000; 1, na década de 2020 (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 – Formandos participantes no estudo por décadas de cursos de formação



Fonte: Elaboração própria

Para garantia da confidencialidade da informação recolhida, a identidade dos formandos participantes neste trabalho foi preservada com a utilização de pseudónimos, escolhidos aleatoriamente, a saber: Duarte, Rodrigo, Vítor, Alice, Cecília e Mário.

As entrevistas realizadas em grupo, à semelhança das entrevistas individuais realizadas aos formadores, permitiram dar repostas às questões complementares constantes deste trabalho. Assim, quanto à questão “Qual o contacto com práticas teatrais

fora do contexto do módulo de formação, no percurso de vida?”, a maioria dos formandos, nomeadamente Cecília, Rodrigo e Vítor, responderam maioritariamente no mesmo sentido – “Não” – referindo que não tiveram contacto com esta realidade fora do contexto da formação. Mário foi ainda mais esclarecedor: “Não, nunca tinha tido contacto com teatro. Depois da formação, também não voltei a ter”.

Já Alice tinha contacto com esta realidade, por interposta pessoa:

Não, eu nunca tinha tido nenhum contacto, mas como tinha em casa um mano que era ator, tinha muita curiosidade e ouvia muito o que ele dizia. Então, essa disciplina, logo à partida, foi uma coisa que me despertou a atenção, precisamente porque achei que, se calhar, ia fazer algumas coisas de que ele já me tinha falado e que iam ser interessantes. (Alice)

Duarte, por seu turno, teve contacto direto com práticas artísticas teatrais: “Sim. No Liceu, tínhamos um grupo. Na turma havia dois grupos: havia o grupo de Astronomia e o grupo de Teatro”.

Entretanto, Vítor, que respondera no início não ter tido contacto com práticas artísticas teatrais, reformula a sua resposta:

Eu, por uma questão familiar, tinha esse conceito interiorizado; daí eu ter uma abordagem, ou uma visão, diferente. O meu pai e a minha mãe também foram inspetores [...] e eu percebi que, na altura, a vida deles era o teatro, por completo, em que havia um apelo muito grande à capacidade de improvisação na vida deles. [...]. Aquilo que me foi ensinado foi nunca por nunca dizer aquilo que o meu pai e a minha mãe faziam. Portanto, eu, logo ali, fui ensinado a dramatizar, a teatralizar. [...]. A dramatização vem daí. (Vítor)

No que se refere à questão “Qual o período em que frequentaram o curso de formação de Inspectores da PJ?”, verifica-se, das entrevistas realizadas, que Duarte é o formando mais antigo, tendo frequentado o Curso de Formação de Inspectores na década de 1980. Seguem-se Rodrigo e Vítor, que realizaram o curso na década de 1990; depois, Alice e Cecília, na década de 2000; e, finalmente, Mário, o formando mais recente, que frequentou o curso na época já na década de 2020.

É possível esquematizar a ordem pela qual os participantes neste estudo frequentaram o curso de formação e, mais concretamente, a disciplina em apreço, olhando ao quadro que se segue (ver Quadro 8).

Quadro 8 – Formandos participantes, por nome e por período do curso de formação

FORMANDOS	CURSO DE FORMAÇÃO POR PERÍODO
Duarte	1980/89
Rodrigo	1990/99
Vítor	1990/99
Alice	2000/09
Cecília	2000/09
Mário	2020/24

Fonte: Elaboração própria

Avançando para a questão «Qual a designação do módulo de formação “Desenvolvimento e Promoção de Competências” na altura em que realizaram / ministraram o curso?», Duarte e Alice respondem: “Dramatização”. Mário, o formando que realizou o curso mais recentemente, responde: “Desenvolvimento Pessoal”. Rodrigo recorda, paralelamente, a realização da disciplina “Intervenção em Tribunal”: «Se bem me recordo, o meu chamava-se “Dramatização” e tivemos o módulo de formação de “Intervenção em Tribunal” à parte». Cecília corrobora: “Eu ia jurar que seria “Dramatização” e “Intervenção em Tribunal”, mas dividido; isto no curso de Inspetores. Sei que depois, posteriormente, tive um curso com ele também, com o Jorge [Gonçalves], só de “Intervenção em Tribunal”; portanto, já era Inspetora”. E Vítor, não obstante os anos já passados, refere: «Eu recordo-me bem: “Dramatização” no primeiro semestre, e parece-me que a minha aula era à segunda ou à terça-feira».

Relativamente à questão “Que práticas artísticas teatrais são utilizadas nas sessões deste módulo de formação?”, alguns formandos referem exercícios isolados que realizaram. Assim, Cecília recorda: “Eu lembro-me de qualquer coisa de olhos tapados. [...] De andarmos a correr de olhos tapados, qualquer coisa assim, de olhos fechados”. Também Mário tem essa memória: “Também me lembro desse exercício de correr em direção ao grupo de olhos vendados. Uns corriam, mas a maior parte ficava a medo e.... Começávamos com muita vontade, mas quando chegávamos ali a meio, já íamos quase a andar”.

Alice destaca a realização de exercícios de confiança:

Inicialmente, lembro-me que fizemos muitos exercícios de confiança mútua, para nos basearmos em equipas, confiarmos plenamente nas equipas. E era uma coisa que, na data, como estávamos todos a competir e éramos todos um bocadinho

miúdos, então estávamos sempre a tentar ter as melhores notas. Então, ele [Jorge Gonçalves], ao contrário daquilo que a gente achava, focou-nos muito no grupo e isso até nos ajudou, sem nos termos apercebido. (Alice)

E destaca igualmente um exercício de outra natureza:

Recordo-me de um exercício particular: ele colocou duas pessoas de costas voltadas e ele dava o mote, que eram sempre assuntos polémicos. Eu recordo-me que o que me calhou a mim foi fumar tabaco. Então, era uma pessoa a falar muito bem de quem fuma e outra a falar muito mal. [...]. Foi giro, porque era sempre uma coisa polémica e podemos ter, cada um, a sua opinião. [...] até nisso deu para perceber, depois, que aquilo era importante: o saber dizer as coisas; o fazer os outros ouvirem; o ouvir o que os outros dizem; contrapor. Sem percebermos, foi muito importante. (Alice)

Mário relata, igualmente, um exercício específico de confiança:

Relativamente à confiança, recordo-me de um exercício em que nós estávamos todos espalhados pela sala. Eram dois colegas: um estava com os olhos vendados; o outro tinha que dar indicações para esse, que estava de olhos fechados, chegar a um banco. Tinha que, lá está, confiar nas indicações do colega. E os demais colegas estavam espalhados pela sala, como se fossem obstáculos, por assim dizer. E a pessoa que estava com os olhos vendados tinha que confiar nas indicações que o colega dava para chegar a bom porto; que, neste caso, seria o banco.” (Mário)

Vítor recorda jogos específicos, realizados nas aulas de “Dramatização”:

[...] jogar à “Cabra Cega”; jogar o “Vólei”. Ele [Jorge Gonçalves] fazia uma barreira e depois dizia: “Diz uma coisa”. O outro dizia do outro lado, depois para cá, para lá, e nós fazíamos aquele jogo sem bola, era de palavra ou de olhar. (Vítor)

Na verdade, este formando tem ainda presente a própria sequência das aulas:

Nós começávamos as aulas, às vezes, com uma cadeira, que era uma fase a que ele [Jorge Gonçalves] chamava “aquecimento”, para começarmos a entrar na dinâmica da aula. E depois eram os exercícios [...]. E eram exercícios que, depois,

apelavam um bocado à nossa criatividade. [...]. Depois, nós estávamos a fazer um determinado exercício e o Jorge, às vezes a meio, introduzia alterações no exercício. [Jorge Gonçalves:] “Então, mas agora estás num jardim.”; “Espera lá, que ela chegou, mas vem maldisposta, vê lá.”. Então, uma pessoa tinha que mudar a dialética que ia ter com a pessoa. Depois, [ele] pegava numa colega e dizia: “Agora, estás maldisposta.”. E, pronto, era aquela interação. (Vitor)

Rodrigo também guarda na memória um conjunto de exercícios realizados:

Sei que havia textos que o Jorge nos passava, porque havia várias personagens que nós tínhamos que representar. Lembro-me dessa situação se repetir duas ou três vezes. E, dentro desses exercícios, havia também alguns que era para desenvolver a confiança, uns nos outros: por exemplo, tu estás a cair e alguém te vai segurar; ou seja, tu caís de costas e alguém te vai segurar, e tu não sabes quando te vão segurar. Portanto, é deixares-te ir até ao limite. E eram exercícios também na base da interação uns com os outros, em que andávamos para ali no chão, enrolados, uns por aqui, outros por ali. (Rodrigo)

Curiosamente, o mesmo sucede com Duarte, o formando que realizou este módulo de formação há mais tempo, ainda na década de oitenta:

Começamos pelos mais simples e que tinham muito a ver com memorização: jogos com números, em grupo, grupos pequenos, turma subdividida. Depois, começamos a avançar por pequenas performances, em que cada um tinha um papel. E, depois, avançamos para aquilo que foi, primeiro, simular uma presença em julgamento, e o outro foi um interrogatório de um homicida. Por acaso calhou-me o papel de fazer o mau da fita, não sei porquê [risos]. Mas foi bastante interessante, ou seja, eu estava a fazer o papel do bandido e consegui aperceber-me, de certa maneira, o que é que um homicida poderia utilizar para se tentar escapar de uma situação em que praticamente não havia prova material para o incriminar; teria de ser a confissão dele. (Duarte)

No que concerne à questão “Como reagiam os formandos aos exercícios/jogos propostos?”, a reação manifestava-se no geral, quanto à turma, e no particular, individualmente.

Quanto à reação geral, refere Duarte: “Há sempre um fator de inibição. De início, éramos muito inibidos”. Mas havia explicação para tal, como salienta Mário: “[...] rapidamente nos fomos apercebendo, ao fim da primeira, segunda aula, que nós éramos um grupo de desconhecidos. Ninguém se conhecia, estávamos num ambiente um bocadinho... não estávamos totalmente à vontade. Estávamos no Instituto da Polícia Judiciária, não é?”. Duarte subscreve: “Nós até ficávamos ali todos a olhar uns para os outros, ainda nem sequer tínhamos fixado bem os nomes uns dos outros”. Mas faz a seguinte observação: “Só uma pergunta: dão [este módulo] logo na primeira fase, não dão? [...] Isso, eu concordo. Que é para haver mesmo um choque, para abrir a pestana, abrir a mentalidade” (Duarte).

De forma genérica, havia turmas que não aderiam tanto aos exercícios propostos. Rodrigo esclarece que o motivo para tal se prendia com o facto de a sua turma ser maioritariamente constituída por formandos que já tinham contacto profissional ou pessoal com a área policial:

No meu caso, o meu curso era muito resistente à disciplina, porque nós éramos, basicamente, um curso de “Velhos do Restelo”. Eu já não me lembro, mas com certeza mais de 50, 60% do curso era constituído por pessoas que já pertenciam à polícia ou eram filhos de polícias, ou uma coisa qualquer assim. E, muitos deles, quando iam para esta aula, não viam muito sentido naquela coisa, porque achavam que aquilo não lhes trazia nada de novo para a função que tinham que depois ir exercer. E, pronto, nós íamos para a aula e depois, aqueles que tinham um bocado mais de resistência à aula, acabavam por contaminar os outros também. O Jorge sofria um bocado por isso, porque não havia muita participação pacífica. A gente fazia as coisas, mas era sempre um bocado de pé atrás: “O que é isso? Isso não serve para nada! O que é que estamos aqui a fazer?”. A posição do Jorge ali era muito ingrata, porque ele tinha ali muitos resistentes. (Rodrigo)

Alice subscreve esta perspetiva:

[...] notava que os meus colegas não tinham o mínimo apreço e que nem achavam graça. E achavam uma perda de tempo, sendo certo que o meu curso tinha lá

muitos profissionais que já vinham da área, muitos OPC [Órgãos de Polícia Criminal]. Então, achavam que aquilo não era para eles. (Alice)

Cecília explica, com dois argumentos, as razões pelas quais a sua turma, em geral, não aderiu à disciplina. Por um lado, refere:

Nós queríamos era beber mesmo dos polícias: “Este não é polícia, ele sabe lá o que é que está ali a dizer! Ele não é da casa!”. Ele tinha desvantagens, nesse aspeto. A disciplina dele era sempre encarada como uma coisa menor, também por isso. (Cecília)

Por outro, recorda:

[...] lembro-me que nós não levávamos [...] a disciplina muito a sério, porque o curso era tão intensivo, tão exigente, a todos os níveis, que nós, quando chegávamos a esta disciplina... [faz um sopro prolongado, deixando o corpo tombar um pouco para a frente], era mesmo a descompressão daquela pressão toda e acabávamos, se calhar, por não levar isto muito a sério, todos nós. (Cecília)

Em contrapartida, havia turmas mais recetivas à disciplina e à metodologia nela aplicada, como no caso da turma de Duarte: “[...] todos nós, de certa maneira, começámos por achar que aquilo era uma brincadeira, mas depois até nos envolvemos de uma forma bastante séria.” (Duarte). O mesmo acontecia com a turma de Vítor:

Nós, às vezes, questionávamos o interesse desta disciplina, mas não passava disso. A verdade é que constituía um verdadeiro escape, quando a gente chegava ali. E, portanto, quando começávamos a fazer os exercícios de aquecimento, divertíamo-nos um bocado com aquilo tudo. [...]. A verdade é que a gente ia assimilando o espírito da aula e saíamos de lá mais relaxados, mais tranquilos. E aquela questão que inicialmente se colocava, da pertinência da aula, caiu. Eu não tenho registo de a gente dizer assim: “É pá, vou para aquela aula. Que seca, que estupidez”. Não tenho ideia disso. Eu tenho ideia, de facto, de, no início, a gente perguntar qual era o interesse daquilo, mas a partir dali aquilo deixou de se colocar. A gente acabava por se divertir um bocado e a gente gostava. Eu falo da minha turma. A gente divertia-se um bocado, ríamos, era uma galhofa pegada, aderíamos

e incorporávamos os papéis. Portanto, depois começávamos a levar aquilo um bocadito a sério. (Vítor)

Ao nível individual, a recetividade dos formandos também variava. Relativamente a Alice, a mesma aderiu à metodologia proposta:

Eu deixei-me levar, porque não encarei aquilo como um passatempo: era mais uma disciplina. Mas, talvez fosse das pessoas que achavam mais piada, confesso. Na altura, se calhar, não opinava, mas pensava para mim que, se calhar, teria sido mais gratificante se tivéssemos abordado este ou aquele tema. O que é facto é que acabámos por não dar, isso eu sempre achei, a importância devida ao módulo. (Alice)

Já Cecília, não: “Isto pode gerar alguma polémica, mas eu, muito honestamente, na altura do curso, não achei piada nenhuma a esta disciplina, nem utilidade. Achei isto uma palhaçada”. E quanto à realização dos exercícios: “Sentia-me ridícula [risos]. E lembro-me de pouco mais, precisamente porque, nessa altura, não valorizei absolutamente nada disso”. Mas ressalva:

Hoje, se calhar, encaro isto de outra forma. Na altura, eu já tinha experiência em tribunal [...]. Portanto, nem achei que, para mim, tivesse assim grande utilidade, em termos profissionais, na polícia. Portanto, é o que eu te digo, passei uma borracha nisto, porque, efetivamente, para mim, foi uma coisa que não fez muito sentido, na altura. (Cecília)

Mário, por seu lado, coloca a tónica na exposição que sentia, pois ainda se encontrava numa fase inicial do curso: “Eu não me considero uma pessoa introvertida, mas não gosto de estar muito exposto. [...]. Nós não nos conhecíamos”. Rodrigo concorda e partilha a sua perspetiva pessoal:

Às vezes as pessoas não percebem isso, mas eu sou um bocado introvertido, e aquilo deixava-me, por vezes, muito desconfortável, porque às vezes tinha que expor ali muitas coisas que não me apetecia. E era por isso que, às vezes, eu ia para lá assim com menos vontade. Mas isso era mais uma coisa de autodefesa, do que outra coisa qualquer. Eu aderiu facilmente, mas às vezes sentia-me um bocado desconfortável em algumas coisas. Faltava-me, às vezes, a desenvoltura de

inventar um discurso, por exemplo. Eu, às vezes, engasgava-me um bocado e depois sentia-me um bocado desconfortável na aula, mas era um bocadinho menos resistente à coisa do que a maioria do curso, se calhar. (Rodrigo)

Quanto à questão “Em que medida os conteúdos deste módulo de formação podem ter aplicação prática ou ajudar no exercício da profissão, ao longo do tempo?”, Rodrigo, por um lado, salienta a parte da representação:

A parte de representar algumas coisas durante essa formação, recordo-me que poderá ter tido alguma vantagem nas minhas ações de rua: vigilâncias, por exemplo, e seguimentos. E aí, tu acabas também por representar um papel. Estás ali e tens que disfarçar uma coisa qualquer, tens que te meter num sítio, tens que te integrar no ambiente, sem que sejas visível. E eu acho que há algumas coisas aí. (Rodrigo)

Vítor, por seu turno, destaca este aspeto, não quanto a si, mas quanto a um colega de turma: “Eu recordo que há um colega, que dali emergiu que ele tinha, realmente, capacidade para infiltrado e as qualidades dele começaram a sobressair ali. E ele desenrascava-se muito bem com as situações que lhe eram colocadas”.

Mas Rodrigo também considera que este módulo tem aplicação na profissão, ao nível da comunicação, mais concretamente da comunicação verbal: “Dentro desta formação e daquilo que eu me recordo da formação que tive nesse módulo, eu acho que aquilo que mais se aplica à nossa função é a relação, o diálogo, a retórica”.

Mário, que realizou esta formação muito mais recentemente, concorda com Rodrigo no que toca à capacidade que este módulo desenvolve de adaptação ao discurso do outro, nomeadamente através da improvisação:

[...] acho que é pertinente a gente ter que improvisar e adaptarmo-nos ao discurso de uma pessoa. E levar a nossa pessoa e a conversa, em si, à informação que queremos obter. Nesse sentido, achei interessante e acho que é útil para a vida toda, na nossa profissão. (Mário)

E Vítor corrobora a importância de desenvolver a capacidade de diálogo:

[...] isso faz toda a diferença. Saber falar com o indivíduo que está do outro lado, que possa ter cometido o crime mais execrável, e todos nós já lidámos com isso, é uma capacidade que nós temos que ter, mas que alguém nos meteu qualquer coisa

cá dentro. [...] esta disciplina tem essa particularidade: dá-nos algumas coisas, que uns, depois, por questões intrínsecas, conseguem desenvolver mais do que outros.

(Vítor)

E recorda:

Ele [Jorge Gonçalves], às vezes, dizia-nos: “É pá, vocês não podem ser betinhos. Vocês vão ser polícias! Vocês têm que descer lá abaixo. Vocês, depois, vão falar com o fulano do banco, têm que subir. Vocês saem de uma situação, têm que ter um discurso assim, mas depois, logo a seguir, têm que ter outro”. E realmente isso acontecia assim, no roubo. Quer dizer, eu estava a ouvir uma senhora muito bem-posta na vida, que tinha sido vítima de um crime violento e depois, a seguir, ia buscar o fulano. O discurso que eu tinha que ter com um e com outro era diferente.

(Vítor)

Também Alice alude a exercícios que trabalhavam a capacidade de argumentação e que têm total aplicação prática, na sua vida profissional:

Outro dos exercícios que eu também adorei, na altura, recordo-me que também deu, assim, alguma polémica. Então, ele fez grupos de dois e deu-nos um banco a cada dois, e cada vez era um com o banco. E o que é que era o banco? [...]. Aquele banco era para, de costas um para o outro, um batia [simula o som, batendo três vezes na mesa] e o outro tentava abrir a porta. Então, era para convencê-lo a abrir a porta e, com um argumento mais ou menos válido, de modo a que conseguíssemos que o outro nos ouvisse. E, lá está, era na tentativa de abrir uma porta. E como isso me fez muita utilidade, passado alguns anos, várias vezes já me lembrei desse exercício. Na altura, não dei a importância devida. Se calhar, não me explicaram a utilidade ou eu não percebia, ou eu não sei se seria direccionado a isso. Eu sei que esse exercício foi ‘top’! Eu adorei! Independentemente de conseguirmos ou não abrir a porta para o outro colega, era uma maneira de nos conseguirmos conectar com o outro e isso, na rua, também faz todo o sentido, porque, às vezes, esquecemo-nos que estamos a falar com pessoas e estamos focados no trabalho,

na polícia. E queremos fazer isto, mas podemos chegar ao outro, de uma forma, até, mais fácil, sem estarmos focados no que queremos. (Alice)

Por outro lado, a comunicação não-verbal é igualmente um aspeto referido a propósito desta questão, como destaca Duarte:

[...] no desenvolvimento das nossas profissões, deu, por exemplo, muito jeito nos interrogatórios, perceber a linguagem corporal. E, nesse aspeto, foi bastante interessante. [...]. Mas, depois, só na prática é que deu para perceber a importância da disciplina. Pelo menos, deu para depois colher, digamos assim, algum do investimento que, na altura, os professores tiveram. (Duarte)

Neste contexto, Vítor partilha uma situação profissional que o marcou e que se relaciona com um exercício concreto realizado neste módulo de formação, que envolve o olhar, outra forma de dialogar:

Por exemplo, há uma altura em que nós estávamos a fazer um exercício, que era fixar o olhar. E então, ele [Jorge Gonçalves] dizia que um dia nós podíamos precisar de estar com alguém à nossa frente e de fixar o olhar. [...]. E estávamos ali um bom bocado, um frente ao outro, com o olhar fixo. E ele dizia que se podia vencer uma pessoa por aquele olhar. A verdade é que aquilo ficou-me; não me perguntem porquê, mas aquilo ficou-me. E tempos mais tarde, eu venci um indivíduo num interrogatório, exatamente assim. E fui buscar aquela técnica. E lembrei-me daquilo, porque o indivíduo sentou-se à minha frente e fixou-me o olhar. E quando ele me fixou o olhar, eu percebi: “Este gajo, se eu baixar o olhar, não vou levar nada dele”. E eu fui buscar aquela aprendizagem que ele me deu; fui buscá-la. Foi, talvez, dos interrogatórios mais intensos que tive, porque eu encostei testa a testa com ele e ele não tirava o olhar. Eu estive ali uns bons minutos. Quando ele quebrou o olhar, ele confessou o homicídio. E eu senti exatamente aquilo e lembrei-me daquilo que o Jorge estava a dizer: “Não verguem o olhar! Quando vocês vergarem o olhar, vocês vão perder!”. Isto, foram passados anos e aconteceu. Só aconteceu uma vez, mas aconteceu. (Vítor)

Alice recorda, a propósito da realização de exercícios neste módulo, como os mesmos têm aplicação mais tarde, designadamente ao nível da confiança, no relacionamento com os colegas de profissão:

Lembro-me que, uma vez, ele fez-me isso a mim, pôs-me lá no final da sala e disse: “Confia nos seus colegas?”. E eu respondi: “Mais ou menos...”. E ele: “Então, vamos tentar que confie. E eu posso garantir-lhe que tem que confiar. Eu estou aqui!”. Deu-me, para ali, duas ou três voltas com os olhos tapados e disse-me: “Agora, corra. Mas corra a sério!”. O que eu fiz, honestamente, foi o que muitos acabaram por fazer, sem sabermos: corri até metade da sala. Eu não confiava neles e eles estavam todos à espera, porque a ideia era saber que não me iria magoar. Ele, depois, dissertava um pouco sobre aquilo. E eu acho que foi pouco aquilo que ele explicou, ou eu não estava preparada para ouvir; não percebi. E realmente, aqui, depois na prática, quando vamos a alguns sítios complicados, temos mesmo que confiar plenamente nos colegas com quem estamos. E nem sempre isso se faz, assim, de ânimo leve. (Alice)

Como conclui Duarte:

A experiência que fomos adquirindo, juntamente com esta primeira base da teatralização ou dramatização, chamemos o que quer que seja, porque no fundo o escopo é o mesmo, vai permitir-nos [...] termos o sangue frio e a velocidade de raciocínio. Isto tudo ajuda a manter o discernimento; se for tudo treinado, ajuda a manter o discernimento. [...]. Estamos sempre em formação. E esta fase inicial ajuda a darmos um grande salto para o desempenho no nosso dia-a-dia, até a lidar com os colegas. E faz toda a diferença termos alguns *skills* de treinamento, depois, para o resto. (Duarte)

No que concerne à questão “Que avaliação fazem atualmente deste módulo de formação?”, há formandos que referem a utilidade do módulo em si. No caso de Mário, o mesmo considera que a utilização de práticas artísticas teatrais neste módulo de formação tem utilidade desde o início do curso de formação de Inspetores:

[...] ao fim de uma, duas aulas, começámos a perceber que não nos conhecíamos e éramos uma turma que ninguém se conhecia. E começámos, lá está, com alguns

exercícios de confiança: partilhar; conhecermos. E acho que foi uma parte importante para nos tornarmos uma verdadeira turma e criar um grupo de pessoas que se começaram a dar melhor e a conhecer-se melhor. E acho que isso foi muito relevante para a continuação do curso. (Mário)

E Alice, a mais entusiasta relativamente ao módulo de formação e respetivos conteúdos, afirma: “[...] esses exercícios, realmente, para mim, fizeram muito sentido, foram muito importantes e gostei imenso da disciplina”. A mesma acrescenta:

Tenho pena que tivéssemos tido poucas aulas e que abordássemos tão poucas coisas, que garantidamente devo ter feito mais, que já não me recordo. Mas sei que, na altura, tudo isto que falámos aqui é importante, principalmente o treino das emoções. É pena, porque na altura estamos mais focados nos processos, no penal e em passar, e havia ali uma competiçãozinha, pelo menos no meu curso havia. E esta disciplina era tida como o parente pobre da formação. Honestamente, acho que sempre foi assim, um bocadinho. Mas, o mais importante era o que retirávamos dali, não só na polícia, mas até para nós... (Alice)

No que toca às consequências da realização deste módulo, Mário também avalia de forma positiva:

Eu acho que este módulo é muito útil. Lá está, é uma disciplina como outra qualquer que estava no curso e tem a sua pertinência. Neste aspeto, eu acho que nós, no nosso dia-a-dia, trabalhamos em grupo, lidamos com muitas pessoas, quer sejam colegas, quer sejam pessoas com quem nos cruzamos no dia-a-dia, que tenhamos que inquirir, interrogar. E acho que temos que nos adaptar ao discurso da pessoa, temos que absorver o que nos estão a dizer, lidar com as emoções que temos. E, nesse aspeto, acho que tem muita relevância, apesar de só depois, no local de trabalho, é que começamos a ter a noção dessa importância. (Mário)

Vítor também faz um saldo positivo:

Pessoalmente, eu acho que valeu a pena. É um conjunto de ferramentas que adquirimos, que, na altura, tínhamos dificuldade em perceber onde é que nos vão ser úteis [...]. A capacidade de improviso que ele [Jorge Gonçalves] nos dizia nas

aulas, que nós tínhamos que ter capacidade de improviso, porque íamos ser confrontados com situações e tínhamos que ter essa capacidade, na verdade, ela depois foi aparecendo. Nós temos que ser sempre um bocado atores, temos que estar a teatralizar um bocado, a jogar um bocado com as pessoas, com os intervenientes. (Vítor)

Cecília, por seu lado, foi mudando a perspetiva relativamente ao módulo de formação, ao longo do tempo: “Eu acho que hoje encaro, se calhar, mais utilidade nisso e hoje aproveitaria, com certeza, certamente melhor essa disciplina do que aproveitei há vinte anos atrás”. E refere:

Hoje, acho que aquela disciplina pode ter muitas vantagens, nomeadamente em dinâmicas de grupo e ali em algumas capacidades, relativamente a trabalho de grupo, a trabalho em equipa. Para além disso, em termos pessoais, também acho que, bem aproveitado, se calhar também te pode dar algumas ferramentas de te ajustares às diferentes situações e de teres algumas ferramentas que te deem algum suporte de segurança. (Cecília)

Por isso, acrescenta:

[...] em termos de formação inicial, se calhar eu considerava mais útil ter aquilo agora, já com alguma experiência, do que naquela altura. Naquela altura, eu queria era aprender a ser polícia, basicamente: “Deixem-se de palhaçadas! Eu quero é aprender a ser polícia, não para andar aqui a brincar aos teatros e aos olhos fechados!” (Cecília)

Rodrigo, apesar de entender que alguma coisa ficou daquilo que aprendeu neste módulo, também considera que muito pode ter ficado pelo caminho:

Se for pensar bem, fui buscar, se calhar, um bocadinho a algumas das coisas que nós aprendemos na altura [...]. De resto, não me parece que aquilo, talvez até pela resistência que nós tínhamos na formação, tivesse trazido grande coisa depois, para o trabalho, a partir das aulas. Acho que se perdeu muita coisa, se calhar, daquilo que ele [Jorge Gonçalves] quis transmitir. (Rodrigo)

Duarte, na avaliação do módulo e dos conteúdos, foca a necessidade dos profissionais, no exercício de funções, ultrapassarem preconceitos e saírem da caixa, o que esta formação trabalha:

Embora nós tenhamos muita tendência, dada a nossa profissão, também a formarmos um preconceito muito próprio, e muitas vezes é esse preconceito que nos ajuda a atingir rapidamente o objetivo, que é prender o bandido, há outras ocasiões em que vai ser prejudicial, porque nós não conseguimos vencer essa barreira, porque no fundo é uma barreira de pensamento, é um pensamento em funil. E nós temos de saber, nós próprios, quando é que temos que sair do funil, ou seja, sair fora da caixa, como se diz aí na gíria. E esta formação ajuda. (Duarte)

Finalizando com a questão “Têm sugestões para o futuro, relativamente a este módulo de formação?”, alguns formandos manifestam que seria importante haver uma preparação para a realização deste módulo de formação, atendendo ao total desconhecimento que os formandos revelam sobre o mesmo, quando iniciam este módulo. Como reporta Vítor: “[...] a questão é que realmente os alunos estão lá e têm aquela disciplina, e ninguém lhes explica. E depois entra um bocado aquela primeira abordagem: «Isto vai fazer falta para quê?»”.

Também Alice aborda deste aspeto, sobretudo no início da formação:

Naquela pressão, se calhar, podia haver mais uma maneira de apresentação, de forma a criar mais elo de ligação entre eles, para haver mais conexão entre todos. No início, principalmente, porque além de não termos percebido o busílis daquilo, é mesmo o quebrar o gelo. (Alice)

Rodrigo igualmente a este respeito, apresenta uma sugestão muito concreta:

[...] relativamente à formação, acho que devia haver uma preparação para o módulo, para as pessoas irem preparadas para aquilo que vai ser o módulo, para ser mais fácil a assimilação do módulo que não tem uma ligação direta, aparentemente, à função da polícia; é uma coisa à parte, é um teatro, é uma representação. Eu acho que as pessoas encaram isso, um bocado, como um teatro e, sendo teatro, não tem a ver com a formação policial. E eu acho que tem que haver aí uma plataforma que faça a ligação entre a “Dramatização”, ou o nome que atualmente tem, e a função policial, para as pessoas ficarem mais sensíveis à

formação da “Dramatização” como parte integrante do trabalho profissional que vão ter, porque vai acabar por ser importante, agora, as pessoas não estão é preparadas para isso. E é daí que resulta ou, pelo menos no tempo em que eu fiz a formação resultava, alguma resistência à formação da “Dramatização”. Eu acho que deve haver, pelo menos, uns dois ou três dias pré-formação, pré-módulo, para dizer às pessoas: “Este módulo versa isto, e isto é importante nesta área. Embora, aparentemente não tenha a ver, mas vocês depois vão perceber que tem”. Eu acho que deve passar por aqui o início da formação deste módulo. (Rodrigo)

Também Vítor dá uma sugestão que poderá contribuir para elucidar os novos formandos, que se prende com testemunhos de colegas:

Nós, quando estávamos lá, valorizámos muito o que os colegas mais velhos diziam, que eram pessoas que a gente olhava, assim, com uma distância enorme, com um respeito brutal. Por exemplo, nestas matérias, pessoas que expliquem aos colegas que estão lá, que são uma cambada de miúdos. E isto não é vender o produto, mas, no fundo, eles terem ali o testemunho de pessoas que estiveram no terreno e que eles veem que, realmente, é assim. (Vítor)

As sugestões para o futuro não se resumem a aspetos formais. Nestes termos, os formandos também apresentam sugestões quanto aos conteúdos programáticos do módulo. Neste âmbito, Rodrigo, refere:

O módulo podia focar-se mais nas relações interpessoais, na relação entre as pessoas, estabelecendo dinâmicas para adaptar as pessoas a diversas situações em que possam ter que interagir com outras pessoas, dar-lhes uma certa preparação para serem mais flexíveis em termos de comportamentos, para se poderem adaptar, tipo camaleão. (Rodrigo)

Cecília, por seu turno, menciona o seguinte: “Eu acho que podia aproveitar-se para ferramentas emocionais ligadas à profissão”. E sugere: “Gestão de stresse, [...] acho que isso é fulcral, na nossa profissão. Técnicas de gestão de stresse, eu acho que sim. Depois vem tudo o resto”.

Também Alice dá a sua opinião: “Só acho que devia ter mais uma abordagem na situação de ler os sinais, entender as expressões, o que não falamos: a linguagem não-verbal”. E concretiza:

Além de eu achar que deveria sempre haver ali uma parte de expressão corporal, porque nós estamos sempre a tentar lidar com as expressões dos outros, mas para controlarmos as nossas. Acho que isso era deveras importante, mas acho que vai bater na situação das emoções: conseguirmos gerir um pouco as nossas emoções e tentar sacar tudo o que conseguirmos da linguagem corporal dos outros, sem que a nossa também nos atraíçoe. (Alice)

Rodrigo, sem ter conhecimento de que isto é o que sucede atualmente ao nível deste módulo de formação, acrescenta:

Há uma coisa que me ocorreu agora e que eu não sei se alguma vez consideraram, ou se passou pela cabeça, que era o módulo ter alguma integração com a Psicologia. Isso, de repente, fez sentido na minha cabeça e eu não fazia ideia se já tinham pensado nisso. (Rodrigo)

Duarte, ainda a propósito dos conteúdos programáticos, entende que “[...] não é preciso dar muito mais ênfase: é manter, adaptar e desenvolver, nomeadamente na parte comunicacional.” Paralelamente, defende uma atualização permanente para o módulo: “[...] esta formação não deve mudar muito, deve sempre adaptar-se, digamos assim, à evolução científica que a área está sempre a ter e, mais tarde, ser complementada, ao longo do tempo”. E conclui: “Basicamente, pelo que eu ouvi, desde o ‘cota’ até ao nosso ‘rookie’, o guião da disciplina mantém-se o mesmo. Simplesmente, tem sido atualizado com as novas descobertas científicas, em termos da psicologia social, da psicologia, pelo que me apercebo”.

Mas, um aspeto que foi bastante mencionado pelos formandos neste âmbito, quanto a sugestões para o futuro, foi a necessidade de promover formação para grupos. Como discorre Duarte:

Na Polícia, privilegiava-se a competição. Está mais que demonstrado que, para resultados rápidos, a competição é boa, mas não dá resultados duradouros. Aquilo que tu tens em termos de competição, vais partir em termos de equipa. As equipas vão demorar muito tempo a formar-se, se é que alguma vez se vão formar. Também demoram a ser formadas. O grande problema muitas vezes, em termos de se obter

resultados rápidos, quando se pensa na equipa e não no individual, é que os resultados vão demorar a aparecer. E, muitas vezes, os dirigentes têm uma pressão imensa para demonstrarem resultados. Devia investir-se muito mais na formação dos grupos. (Duarte)

Alice subscreve: “Quando falamos de emoções, esse tipo de módulo era bom – como aquelas grandes empresas fazem para dinamizar os grupos – nem que fosse para o departamento, sem prejuízo de haver a formação contínua sempre”.

E sugere:

Eu acho que esse tipo de “brincadeiras”, exercícios importantes, deviam ser feitos com as brigadas, porque depois nunca mais ninguém tem esse tipo de atitude, nem de práticas que nós, na altura, não percebemos que eram tão importantes. E, agora sim, com grupos coesos e grupos que nós já conhecemos mesmo, que às vezes nem precisa de falar, era giro também haver uma interação. (Alice)

Mário, pela experiência que teve após a realização do curso de formação de Inspetores, corrobora o entendimento de Alice:

Team Buildings. Nesse sentido, se calhar, não era má ideia. Eu, pelo menos, caí aqui um bocadinho de para-quedas num grupo, num departamento já formado e comecei a conhecer os colegas mais às horas de almoço, nos dias de [formação de] tiro, em que passamos mais tempo juntos fora do trabalho. (Mário)

Duarte, contudo, alerta para a necessidade de dar continuidade a programas formativos com estas vertentes: “Os *skills* de grupo são importantes, fazer aqueles desempenhos de grupo, acho que isso também é importante. Mas, depois tem que se dar continuidade”.

Neste sentido, Cecília avança: “Também podes agora sugerir um módulo em termos de formação já profissional, não só enquadrado no curso de formação inicial, mas depois já mais para a frente, no decurso da profissão”. E Duarte tem já uma sugestão para integrar esse módulo de formação contínua:

Os desempenhos operacionais são essenciais para a construção e para o espírito de grupo. Neste aspeto, era bom, realmente, a formação contínua, que abraçasse também estas pequenas coisas da vivência do dia-a-dia. Parecem ninharias, mas depois, se as coisas ficam mal, afeta todo o mundo. (Duarte)

No fundo, como o próprio formando conclui, após tudo o que foi partilhado: “A maior parte das áreas da formação contínua, muitas delas não carecem de continuidade; mas, há outras que carecem. Nesta área, especificamente, também devia haver uma continuidade”.

Estas são as perspetivas dos formandos que participam no presente estudo e aqui foram analisadas. No capítulo que se segue, a análise aqui realizada terá presente a revisão de bibliografia anteriormente efetuada, consubstanciando-se na discussão dos resultados.

CAPÍTULO VI – Discussão dos resultados

Para dar resposta à questão de partida deste trabalho, “Como se dá a inclusão dos princípios da teatralidade na formação de Inspetores da Carreira de Investigação Criminal da PJ?”, é necessário articular esta questão com as questões complementares de investigação anteriormente elencadas e analisadas no capítulo anterior.

Por uma questão de estruturação deste capítulo, o mesmo será apresentado por pontos correspondentes ao elenco de categorias criadas para a análise de conteúdo – 1) Fora do contexto da formação; 2) Durante a formação; e, 3) Após a formação – salientando-se ao longo deste capítulo as perspetivas de formadores e formandos que participam neste estudo, de forma entrecruzada, à luz do enquadramento teórico que antecede.

1. Fora do contexto da formação

No que concerne a esta categoria de análise, é revelado o contacto dos participantes neste trabalho de investigação com práticas teatrais fora do contexto do módulo de formação, nos respetivos percursos de vida.

Se, pela parte dos formadores entrevistados, quer Jorge Gonçalves, quer Tânia Marinho, tiveram contacto com práticas artísticas teatrais fora do contexto desta formação, fosse pela atividade profissional enquanto ator ao longo de toda a sua carreira, no caso de Jorge Gonçalves, fosse, no que se refere a Tânia Marinho, pela formação profissional para exercício da sua profissão em área diversa do primeiro formador ou pela participação em grupos de teatro amadores.

Quanto aos formandos, excluindo Duarte, que participou igualmente num grupo de teatro em âmbito escolar, nenhum dos participantes entrevistados teve contacto com práticas desta natureza, antes ou depois da formação inicial para ingresso na PJ, o que permitiu vir a ter perspetivas díspares sobre a realização de um módulo de formação profissional que tem por metodologia base a utilização de práticas artísticas teatrais, numa área que, aparentemente, em nada se cruza com teatro. Não obstante, facto é que o recurso a práticas artísticas teatrais em contexto educacional tem sido encarado como ferramenta educacional a vários níveis, nomeadamente, referem Motos et al. (2013), “como elemento transversal do currículo, como disciplina interdisciplinar e como estimulador dos aspetos cíclicos da aprendizagem” (p. 148), conforme se constatará ao longo do presente capítulo.

2. Durante a formação

No que toca a esta categoria de análise, aborda-se, antes de mais, o período em que os participantes no estudo ministraram ou realizaram, consoante o caso, o módulo de formação em apreço. Daqui resulta que Jorge Gonçalves foi formador deste módulo entre os anos de 1988 e 2024, enquanto Tânia Marinho, atual formadora do módulo, iniciou esta função no ano de 2024, sucedendo a Jorge Gonçalves.

Relativamente aos formandos, percorremos aqui um hiato temporal de décadas, desde os formandos que frequentaram a formação na década de 80 do século passado, até ao formando que a realizou já nos anos 20 deste século. Em comum, têm o facto de todos terem sido formandos do formador Jorge Gonçalves, o que acontece porquanto, à data da realização deste trabalho, os formandos cuja formação foi ministrada por Tânia Marinho ainda não reúnem, pelo menos, um ano de experiência profissional na PJ, um dos requisitos de elegibilidade para integrar a amostra deste estudo.

Ao longo das décadas atrás referidas, o módulo de formação em apreço teve diversas designações. Se atualmente o módulo ministrado pela formadora Tânia Marinho se designa por “Desenvolvimento e Promoção de Competências”, o formador Jorge Gonçalves ministrou o módulo ao longo de décadas, com diferentes designações, a muitos formandos, entre os quais os participantes neste estudo. Assim, Duarte, Rodrigo, Vítor e Alice realizaram este módulo, com o nome “Dramatização”; Cecília frequentou este módulo quando era designado “Desenvolvimento Pessoal e Intervenção em Tribunal”; Mário, o formando que frequentou o curso mais recentemente, realizou o módulo quando o mesmo tinha a designação “Desenvolvimento Pessoal”.

Cumpramos agora lançar um olhar compreensivo sobre a forma como se desenrolam as sessões deste módulo de formação, relativamente a objetivos, metodologias e conteúdos. Dada a sua especificidade, esta, que constitui uma das questões complementares do estudo, foi dirigida exclusivamente aos formadores.

Na perspetiva de Jorge Gonçalves, o fundamental na formação que ministrava aos cursos para ingresso na PJ era “responder à questão afetiva, à questão emocional”, trabalhando com a abstração, através do designado “método dramático em laboratório” (Gonçalves, 1992, p. 9), visando o desenvolvimento da intuição.

Como o próprio formador e ator menciona, em entrevista, “quebrar estereótipos” e “ir à parte emocional” era imperioso, por isso dava como indicação aos seus formandos: “Ponham a alma à superfície do corpo!”. Este era o propósito da metodologia que utilizava nas suas sessões de formação, cuja vantagem, conforme destaca, é a “de consciencializar, de desenvolver uma nova perceção da realidade interna e externa” e “aprender a pensar criticamente” (Gonçalves, 1992, p. 12).¹⁹

¹⁹ Nas palavras de Gonçalves (1992), “aprender a pensar criticamente, é enfrentar situações novas sem pânico e também de forma mais livre e criativa, a confiar em si e nos outros, a descobrir e desenvolver as suas

Deleuze (1999), a este propósito, sublinha:

A emoção criadora é a génese da intuição na inteligência. Portanto, se o homem acede à totalidade criadora aberta, é por agir, é por criar, mais do que por contemplar. [...] tudo se passa como se a inteligência já fosse penetrada pela emoção, pela intuição, portanto, mas não ainda o suficiente para criar em conformidade com tal emoção. Por isso, mais profundamente que os filósofos, as grandes almas são as dos artistas e dos místicos. (p. 91)

Contudo, o formador Jorge Gonçalves não ignorava o facto de a utilização das metodologias artísticas constituir, por si só, um desafio no seio de uma instituição policial:

A disciplina de dramatização, sem pretensões, tem plena consciência que o caminho não é fácil, não só pela exigência que a função de Polícia determina, mas também pelas contrariedades conceptuais, de estigma, de desconfiança que as metodologias artísticas quase sempre acarretam. (Gonçalves, 1990, p. 46)

Já Tânia Marinho procura uma combinação igualmente proporcional entre a parte emocional e a parte cognitiva, aliando o teatro e a psicologia de uma forma mais objetiva:

[...] fazer interligação entre o teatro, ou seja, as dinâmicas que podemos fazer com os formandos, e depois dar-lhes a explicação científica, digamos assim, da parte da Psicologia, no caso das competências, é mesmo muito importante para eles trabalharem a gestão de conflitos, a gestão emocional – o controlo emocional, no caso – e tudo mais. (TM)

Na perspetiva da formadora, o objetivo de trabalhar cada vez mais as competências através do teatro, através da dramatização de cenários reais, da improvisação e da criatividade, é tornar os formandos uma polícia mais humanizada, entendendo o poder que as competências têm para poder extrair informação – seja de uma vítima, seja de um agressor – necessária à investigação.

Na fase de transição, o diálogo e a compreensão mútua entre estes dois formadores foram fundamentais na continuidade da utilização de metodologias artísticas na realização do módulo.

potencialidades, no sentido de tornar-se mais autêntico e produtivo e, portanto, melhor preparado a enfrentar as mudanças” (p. 12).

Esta evolução encontra-se igualmente patente nos programas da disciplina.²⁰ Efetivamente, é possível verificar que, desde a altura em que tinha a designação “*Role-Playing*”, até à atual designação, “Desenvolvimento e Promoção de Competências”, este módulo de formação foi sofrendo ajustes, a um nível sucessivamente mais concretizador, quanto à aproximação ao exercício da profissão, tendo sempre presente na sua metodologia, ainda que de formas diferentes, ao longo dos cursos de formação, o recurso a práticas artísticas teatrais.

Que práticas artísticas teatrais são, então, utilizadas nas sessões deste módulo de formação? Enquanto formador do módulo, Jorge Gonçalves recorria a jogos de aquecimento, seguidos de jogos de integração coletiva (desinibição de grupo, mímica, olhos vendados), avançando para a interpretação de papéis (improvisação, duas pessoas em conflito), que os seus formandos bem recordam. Com efeito, os formandos refletem nos seus discursos as memórias da metodologia dramática desenvolvida por Jorge Gonçalves, nomeadamente relatando exercícios de olhos vendados, exercícios de confiança, retórica, dialética e improvisação.

Tânia Marinho, por seu turno, utiliza dinâmicas de grupo trazidas por Gonçalves, nomeadamente de apresentação dos formandos; porém, onde sobressai de forma mais evidente a teatralidade é no trabalho final de apresentação de uma história de cobertura, em que os formandos realizam a dramaturgia, encenam e interpretam as personagens, por eles criadas, sujeitos ao desafio de improvisação, perante propostas que a formadora lhes apresenta no momento.

O resultado é aquilo que Brook (2011) resume da seguinte forma: “Na vida quotidiana, «se» é uma ficção; no teatro, «se» é uma experiência” (p. 207). Experiência, essa, traduzida em aprendizagens que se revelam imprescindíveis, mais tarde, no exercício de funções profissionais, quando os então formandos são integrados em brigadas operacionais e colocados a trabalhar no terreno.

Por isso, os jogos teatrais revestem-se da maior importância, durante a formação para integração na PJ. Como destaca Koudela (2007): “Os jogos teatrais são frequentemente usados, tanto no contexto da educação, como no treinamento de atores. Há, portanto, uma utilização múltipla, dependendo do contexto de seu emprego e da abordagem aplicada durante as avaliações” (pp. 22-23).

Em contexto corporativo, salienta Jackson (1995), as técnicas de improvisação, bem como jogos e exercícios teatrais, trazem uma nova dimensão ativa e dinâmica à formação dentro das empresas, sendo particularmente eficazes ao nível do desenvolvimento de competências, nomeadamente de liderança, comunicação, confiança, imaginação e

²⁰ Ver o ponto 1 do Capítulo V.

criatividade, ajudando os funcionários a lidar com mudanças relacionadas com o exercício da profissão.

De facto, numa área profissional de natureza policial, como esta, para além das aprendizagens que se pretendem assimilar a cada sessão de formação, os jogos em grupo proporcionam, “um maior espírito de confiança, amizade e informalidade”. (Brook, 2011, pp. 152-153), imprescindíveis, mais tarde, no exercício de funções, integrados em brigadas operacionais e a trabalhar no terreno.²¹

Cumpre, neste momento, lançar o olhar sobre a reação dos formandos aos exercícios e jogos teatrais propostos. Jorge Gonçalves, a este respeito, não hesita em afirmar que havia uma bipolaridade na reação à disciplina, entendimento que os formandos entrevistados subscrevem. Por um lado, a reação geral da turma era facilmente depreciativa em relação à metodologia adotada, sobretudo pela estranheza e incompreensão relativamente à mesma; por outro, a reação individual revela recetividade, de forma muito assinalável. Tânia Marinho, a propósito da atual versão do módulo, não obstante ser muito recente, também destaca a nota positiva que os formandos lhe atribuem.

Contudo, nem todos os aspetos da metodologia proposta pelos formadores foram bem-recebidos. No caso de Jorge Gonçalves, o mesmo aponta alguns exercícios que trabalhavam a abstração e que não tiveram adesão. O mesmo aconteceu com Tânia Marinho, desta feita, em relação a dinâmicas que envolviam a simulação de situações de controlo emocional e assertividade, relativamente às quais a formadora considerou que os formandos não tinham preparação ao nível teatral para realizar, nem poderia prepará-los para tal, atenta a reduzida carga horária do módulo de formação.

Os relatos menos positivos dos formandos entrevistados quanto à participação neste módulo de formação dizem respeito ao desconforto que sentiam com a exposição perante os pares. Tal era o caso de Cecília: “Sentia-me ridícula [risos]. E lembro-me de pouco mais, precisamente porque, nessa altura, não valorizei absolutamente nada disso”. E também era o caso de Rodrigo: “[...] eu sou um bocado introvertido, e aquilo deixava-me, por vezes, muito desconfortável, porque às vezes tinha que expor ali muitas coisas que não me apetecia”.

No que toca aos demais formandos participantes neste estudo, a perspetiva assemelha-se à de Alice: “Eu deixei-me levar, porque não encarei aquilo como um passatempo: era mais uma disciplina”. No mesmo sentido se pronuncia Spolin (2007), a respeito de oficinas de jogos teatrais, salientando que as mesmas “não são designadas

²¹ A este respeito, cumpre destacar que os jogos de aquecimento são fundamentais e é importante destinar-lhes um tempo antes de iniciar os jogos e exercícios específicos de cada sessão de formação, porquanto, como clarifica Spolin (2007), também estes “promovem a integração do grupo e ajudam a focalizar a energia para a próxima experiência de aprendizagem” (p. 39).

como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos” (p. 29).

O formador Jorge Gonçalves relembra, inclusivamente, algumas sessões em que o teatro se manifestava na sala, de forma espontânea: “[...] às vezes, há coisas muito giras, que nem atores. Eu fico muito orgulhoso e digo assim: «Pronto, é isto que eu pretendo!». Com uma capacidade de estarem ali 20, 25, 30 minutos...”. Efetivamente, como realça Spolin (2007): “Quando o aluno-ator responde com prazer, sem esforço, o professor-diretor saberá que o teatro está de facto presente” (p. 31).

Não obstante, o que se constata entre os formandos participantes neste estudo, na sua maioria, é que a compreensão sobre a utilidade deste módulo de formação só teve lugar mais tarde, após a formação, em situações concretas, em pleno exercício da sua atividade profissional, enquanto Inspetores da PJ.

3. Após a formação

Integrados nesta categoria de análise, surgem diversos aspetos da maior relevância, que permitem aprofundar o conhecimento sobre o impacto do módulo de formação que recorre a metodologias artísticas na vida profissional e pessoal de Inspetores da PJ.

Assim, no que concerne à aplicação prática ou ajuda que este módulo de formação pode dar no exercício da profissão, é através das palavras dos próprios formandos que se consegue ter uma melhor perspetiva dos resultados práticos desta formação. Com efeito, os formandos salientam a sua vantagem nas ações de rua, em vigilâncias e seguimentos, trabalhando formas de disfarce ou de invisibilidade, para não chamar a atenção. Também destacam o desenvolvimento da comunicação (a relação, o diálogo, a retórica), a representação (o uso da improvisação para adaptação ao discurso de um interlocutor e para conseguir chegar à informação que se pretende obter), a compreensão da comunicação não-verbal, a confiança plena nos colegas de profissão, bem como o discernimento que se alcança quando se treina o sangue-frio ou a velocidade de raciocínio.

Spolin (2007) subscreve este entendimento, a respeito da realização de oficinas de jogos teatrais, destacando:

[...] são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não-verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (Spolin, 2007, p. 29)

Efetivamente, Mário não hesita em afirmar: “Nesse sentido, achei interessante e acho que é útil para a vida toda, na nossa profissão”. Como bem menciona a formadora Tânia Marinho: “Os formandos, ao experimentarem estas dinâmicas que experimentaram, é certo que é fictício, no entanto, são formas de eles perceberem que poderão encontrar casos semelhantes, a nível profissional”.

Daqui é possível a transposição para a questão da avaliação que formadores e formandos fazem atualmente deste módulo de formação. Neste âmbito, o formador Jorge Gonçalves considera que a continuidade da presença do módulo no plano de formação dos cursos de Inspectores da PJ revela a sua importância e salienta que o mesmo é relevante, precisamente, pela abstração. Tânia Marinho salienta o facto de esta formação permitir “sair da caixa”, palavras subscritas pelo formando Duarte, e acrescenta que é uma forma de os formandos perceberem a importância do desenvolvimento de competências ao longo da sua carreira profissional, nomeadamente ao nível da comunicação, da empatia e da gestão de conflitos.

Os formandos entrevistados consideram a formação relevante, embora alguns sublinhem que só mais tarde lhes foi possível entender o alcance da mesma, pois nem todos compreenderam a necessidade de realizar esta disciplina ou a sua utilidade no desempenho de funções, admitindo que se possa ter perdido muito do que o formador Jorge Gonçalves lhes transmitiu durante a formação. Como sintetiza Mário:

[...] eu acho que nós, no nosso dia-a-dia, trabalhamos em grupo, lidamos com muitas pessoas, quer sejam colegas, quer sejam pessoas com quem nos cruzamos no dia-a-dia, que tenhamos que inquirir, interrogar. E acho que temos que nos adaptar ao discurso da pessoa, temos que absorver o que nos estão a dizer, lidar com as emoções que temos. E, nesse aspeto, acho que tem muita relevância, apesar de só depois, no local de trabalho, é que começamos a ter a noção dessa importância. (Mário)

A última questão abordada com os formadores entrevistados foi “Têm sugestões para o futuro, relativamente a este módulo de formação?”. Tânia Marinho não hesita em afirmar que, de futuro, pretende retirar do programa da formação dinâmicas que trabalham emoções e que, pelos resultados obtidos, considera que os formandos poderão não estar preparados, nem ter tempo suficiente de formação para virem a realizá-las.

Jorge Gonçalves reitera que a abstração é algo importante, embora não possa ser totalmente abstrata, mas que alguns conteúdos abstratos são muito bons e a manter. Também sugere manter o conflito como elemento central nas improvisações: “Duas ações

antagónicas, agora resolvam-nas!” (J.G.).²² Mas a sugestão mais impactante do formador é «Retomar a disciplina de “Desenvolvimento Pessoal”, um espaço não amarrado a aspetos 'científicos', quando ela assente em base artística e que melhor sabe interpelar o real».

No que toca aos formandos, os mesmos sugerem, nomeadamente, a introdução de um ‘pré-módulo’ de preparação para a formação, atendendo à assínvel diferença entre este e os restantes módulos do curso de formação de Inspetores. Estes propõem igualmente o recurso a testemunhos de colegas mais velhos/experientes, para quebrar a resistência à disciplina, para melhor compreensão desta formação específica e da sua utilidade no exercício da profissão, pois, como menciona Rodrigo: “As pessoas encaram como teatro e, como teatro, não tem a ver com a formação policial”.

As sugestões não se esgotam aqui, havendo sugestão de desenvolver a formação implementando técnicas de gestão do stresse, aprofundando aspetos da comunicação não-verbal e aproximando à psicologia, o que veio a ser concretizado na atual versão da formação.

Todavia, as sugestões mais referidas pelos formandos, relativamente a este módulo de formação, foram a realização de formação para grupos e, acima de tudo, a promoção da continuidade deste módulo de formação, no âmbito da formação contínua de Inspetores da Polícia Judiciária.

²² Conforme salienta Artaud (2018): “Se de facto levantarmos o problema das origens e da razão de ser (ou necessidade primordial) do teatro, deparamos metafisicamente com a materialização, ou melhor a exteriorização, de uma série de drama essencial que englobaria, de uma maneira simultaneamente múltipla e única, os princípios essenciais de todo o drama, já dispostos e divididos não de forma a perderem o seu caráter de princípios, mas o bastante para incluírem, de uma maneira substancial e ativa (isto é, com descargas múltiplas), perspectivas infinitas de conflitos” (pp. 62-63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação dos princípios da teatralidade na formação inicial de Inspectores da Polícia Judiciária, não obstante remontar ao ano de 1985, permanece, ainda hoje, uma abordagem inovadora e humanizada, alinhada com as exigências, nacionais e internacionais, legalmente consagradas, no que concerne à atuação das instituições policiais.

Refletindo sobre esta realidade, e do que atrás ficou explanado, verifica-se que a promoção de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais, através da realização de práticas artísticas teatrais, na formação inicial de Inspectores da PJ potencia uma atuação mais empática, ética e eficaz dos Inspectores, contribuindo para uma relação mais positiva entre pares e com a comunidade em geral.

Com efeito, a formação de Inspectores da PJ exige, não apenas conhecimentos técnicos e jurídicos, como também competências socioemocionais – designadamente, comunicação (verbal e não-verbal), controlo emocional, resiliência e capacidade de gestão e resolução de conflitos –, essenciais para o exercício da profissão.

Através de técnicas artísticas teatrais, como a improvisação, o *role-playing* ou a expressão corporal, os Inspectores adquirem uma preparação que, mais tarde, se manifesta na demonstração de competências para o desempenho das suas funções. Conforme realça o formador Jorge Gonçalves, que ministrou esta formação no IPJCC, ao longo de mais de trinta anos:

[...] o perfil de agente [atualmente, Inspetor] ou o seu esboço que aqui estamos a tratar, em termos epistemológicos, de maneira nenhuma pretende subestimar a componente técnica, mas sobretudo melhorar a sua eficácia. Que esta eficácia pressupõe uma constante e correta planificação ou estratégia de estruturação e modernização, nos mais diversos níveis do edifício Policial e sobretudo das mentalidades. Por definição, a Escola da Polícia Judiciária [atual IPJCC] será a instituição que melhor se coadunará a formar uma filosofia no nível das ideias.

(Gonçalves, 1990, p. 41)

O estágio que realizei neste Instituto, no seio da minha entidade patronal, permitiu-me precisamente observar, recolher e analisar dados, e tirar conclusões que corroboram esta perspetiva. O facto de poder interpelar formadores e formandos desta instituição na qualidade de investigadora e, simultaneamente, de colega, revelou-se uma mais-valia, porquanto permitiu recolher contributos individuais extremamente generosos e ricos para

a realização do relatório de estágio que agora apresento, dando a conhecer uma realidade desconhecida para muitos e permitindo aumentar o espectro de conhecimento sobre esta temática, até onde um estudo desta natureza pode almejar chegar. Este é, porventura, o maior contributo do trabalho de mestrado aqui vertido.

Com certeza que, à semelhança de todos os trabalhos de investigação, também este deixa muito por dizer, fruto de necessárias restrições regulamentares, que impõem uma delimitação não só temporal, mas também dimensional.

Assim, constituíram limitações ao presente estudo, nomeadamente, o facto de não ter sido possível a análise dos conteúdos programáticos desta disciplina / módulo de formação elaborados ao longo dos anos, bem como a impossibilidade de acompanhamento do 47º curso de formação inicial de inspetores da PJ durante a realização do meu estágio, pelos motivos anteriormente referidos.

Não obstante as limitações elencadas, este estudo é ponto de partida e abre portas para que outros trabalhos possam ser realizados. Efetivamente, o meu interesse em investigar mais a fundo este fenómeno não fica por aqui.

Subscrevendo Brook (2011): “É esta a nossa única possibilidade: refletir sobre as palavras de Artaud, Stanislavski, Grotowski, Brecht, e perceber qual pode ser o seu lugar no contexto particular em que trabalhamos” (p. 123).

Considerando que, em contexto organizacional, diversas são as possibilidades de tirar partido do teatro dentro da instituição na qual exerço funções, designadamente, como elenca Stronks (2013), em formações, em peças teatrais corporativas, onde os funcionários constituem um público passivo ou interativo, em apresentações teatrais ou jogos dramáticos com os funcionários, para desenvolvimento de competências específicas ou para colocar em prática o conhecimento adquirido, são, na verdade, múltiplas as propostas que podem ser apresentadas neste contexto.

Fica, em concreto, o desejo de criar e implementar um programa especificamente destinado à formação contínua de Inspetores da Polícia Judiciária, recorrendo a metodologias artísticas de base teatral, e realizando posteriormente um estudo que avalie o impacto da formação nos profissionais desta instituição, atenta que foi esta uma das sugestões para o futuro mais referidas pelos formandos entrevistados, no âmbito da presente investigação.

E, ao nível da formação inicial de inspetores, porque não a implementação de um módulo de formação na área das técnicas de improvisação e composição de cenas, especificamente dedicado à criação de situações de simulação do real, relacionadas com a prática profissional do dia-a-dia dos inspetores, bem como à criação de histórias de cobertura, centrando estruturalmente a disciplina no coletivo, no trabalho em grupo, conforme igualmente sugerido pelos formandos?

Acresce ainda o interesse no estudo da aplicação de metodologias de base teatral na formação profissional de órgãos de polícia criminal de outros países, que, por necessidade de delimitação do objeto de estudo, não pôde ser realizado no âmbito do presente trabalho de investigação.

A perspetiva do desdobramento deste estudo no futuro traria, inegavelmente, mais-valias, designadamente ao nível académico, permitindo continuar o aprofundamento do conhecimento científico sobre esta temática tão pouco explorada, e ao nível profissional, contribuindo para a manutenção dos elevados padrões de qualidade da formação ministrada no Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais, tendo em vista a melhoria contínua dos reconhecidos padrões de desempenho dos Inspetores da Carreira de Investigação Criminal desta Polícia, no exercício das suas atribuições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artaud, A. (2018). *O Teatro e o seu duplo*. Lisboa: Maldoror.
- Barba, E. (1994). *A canoa de papel: tratado de antropologia teatral*. São Paulo: Editora HUCITEC.
- Bardin, L. (2002 [1977]). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Bergson, H. (2005). *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bezella, I. (2015). Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: o caso do teatro-educação. *Revista Digital do LAV*, 8(2), 18-47. <https://doi.org/10.5902/1983734819863>
- Bezella, I. M. G. (2012). *Performance tradicional e teatro e comunidade: interações, contributos e desafios contemporâneos. O caso das Brincas de Évora* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Aberto da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/11843>
- Boal, A. (1982). *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (4^a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2008). *Jogos para atores e não-atores* (12^a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boylorn, R. M. (2008). Lived experience. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, Vols. 1-2 (pp. 489-490). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Branco, A. (2015). *Visita guiada ao ofício do ator: um método*. Coimbra: Grácio Editor.
- Brook, P. (2011). *O espaço vazio* (2^a ed.). Lisboa: Orfeu Negro.
- Carreira, A., & Zechini, A. (2020). *Exercícios de atuação: práticas no aqui e agora*. Rio de Janeiro: Gamma.
- Carrilho, R. (2014, 31 de maio). Laborinho Lúcio: 'A vida é um começo permanente'. *Nascer do Sol*. <https://sol.sapo.pt/2014/05/31/laborinho-lucio-a-vida-e-um-comeco-permanente>
- Carrilho, R. (2015, 1 de janeiro). Fernanda Lapa: 'Ainda sonho mais com o futuro do que com o passado'. *Nascer do Sol*. <https://sol.sapo.pt/2015/01/01/fernanda-lapa-ainda-sonho-mais-com-o-futuro-do-que-com-o-passado>
- Carvalho, J. L. F., & Faria, M. D. (2014). O teatro de improviso como proposta pedagógica na formação em Ciências Sociais Aplicadas. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 3(3), 79-104.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cruz, H. (2020). Arte e cidadania em contexto prisional. *Urdimento*, 3(39), 1-10. <https://doi.org/10.5965/14145731033920200102>
- Cruz, H. (2020). *Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/132440>
- Deleuze, G. (1999). *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34.
- Desgranges, F. (2006). *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora HUCITEC.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação* (3^a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, I. S. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. In J. G. Knowles, & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 3-12). Los Angeles, USA: SAGE Publications.
- Ferreira, P. F. (2019, 2 de setembro). “A partir do momento em que o juiz diz ‘acabou o julgamento, agora vou refletir’, é solidão brutal” [Entrevista a Álvaro Laborinho Lúcio]. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/a-partir-do-momento-em-que-o-juiz-diz-acabou-o-julgamento-agora-vou-refletir-e-solidao-brutal-11254727.html>
- Flick, U. (2009). *Métodos de pesquisa. Introdução à pesquisa qualitativa*. (3^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido* (65^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, J. (1990). Dramatização: complementaridade ou elevação ética. *Polícia e Justiça*, 5, 39-46.
- Gonçalves, J. M. A. (1992). *Dramatização: métodos e técnicas de aprendizagem para a mudança*. Lisboa: INPCC.
- Gonçalves, J. M. A. (2019). *O testemunho como performance*. Escola de Polícia Judiciária.
- Grotowski, J. (1976). *Em busca de um teatro pobre* (2^a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Grotowski, J. (2001). Teatro e Ritual. In L. Flaszen, & C. Pollastrelli (Eds.), *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowsky 1959-1969* (pp. 119-136). São Paulo: Perspetiva.
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7-41.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (2nd ed.) (pp. 140-161). London: SAGE Publications.
- Imaginário, L. (2005). Andragogia. *Revista Formar*, 46-50, 3-9.
https://www.iefp.pt/documents/10181/702849/FORMAR_46_49.pdf/ac2a5b72-c965-447d-b78d-6e8efb410320
- Jacinto, F. T. (2021). A formação dos quadros da Polícia Judiciária – memórias e testemunho, por ocasião do seu 75º Aniversário. In IPJCC, & Gabinete de Imagem e Comunicação – GabIC (Orgs.), *Um diamante de histórias: 75 anos, 75 testemunhos de quem fez e faz a Polícia Judiciária* (pp. 80-85). Lisboa: Polícia Judiciária.
https://www.policiajudiciaria.pt/wp-content/uploads/2021/10/livro_75ANOS_Diamante_historias.pdf
- Jackson, P. Z. (1995). Improvisation in training: freedom within corporate structures. *Journal of European Industrial Training*, 19(4), 25–28.
- Johnstone, K. (1990). *IMPRO, improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). San Diego, CA: Elsevier.
- Koudela, I. D. (2007). Introdução: a escola alegre. In V. Spolin, *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor* (pp. 21-26). São Paulo: Perspetiva.
- Loureiro, A. (2010). O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, 105-122.
- Lúcio, A. L. (2009). O teatro e a justiça: entre o palco e o tribunal. *Teatro do Mundo*, 4, 11-26. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10226.pdf>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Minayo, M. C. S. (Org.), Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (27^a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D., & Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro: teatro para el cambio personal, social, en la educación, en la empresa*. Ciudad Real: Ñaque.
- Muniz, M. L., & Maia, H. C. (2017). O Sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática do teatro. *Urdimento*, 3(30), 56-76.

- Pavis, P. (2008). *Dicionário de teatro* (3ª ed.). São Paulo: Perspetiva.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1975). *Para onde vai a educação?* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Pinto, L. (2021). A arte como ponte para o exterior. Criação artística, prisão, reintegração. In L. Pinto, J. Palinhos, & I. Cabral (Eds.), *Arte Inclusiva? Quem inclui quem?* (pp. 109-121). Porto: CEAA / ESAP-CESAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/38332>
- Pinto, L. I. C. (2018). *O teatro como meio de reinserção social de reclusos* [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/80588>
- Pinto, T. J. S. (2015). Filosofia e Educação em Bergson. *Educação em foco*, 20(2), 231-249. <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019642>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, C. (2017). Grupos focais: uma reflexão metodológica. *CIES e-working papers*, 211/2017. <http://hdl.handle.net/10071/14533>
- Soares, C. (2009). Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. In N. Telles, & A. Florentino (Orgs.), *Cartografias do ensino do teatro* (pp. 49-60). Uberlândia: EDUFU.
- Spolin, V. (2007). *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspetiva.
- Spolin, V. (2010). *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspetiva.
- Stanislavski, K. (2017). *O trabalho do ator: diário de um aluno*. São Paulo: Martins Fontes.
- Stronks, D. (2013). *Teatro para el cambio en las organizaciones*. Ciudad Real: Ñaque.
- Tagliari, M., & Camargo, R. C. (2023). O jogo teatral e a construção do conhecimento simbólico: do jogar à experiência significativa. *Educação e Pesquisa*, 49, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349259025>
- Tint, B. (2018). From Hell, No to Yes, And: Applied Improvisation for Training in Conflict Resolution, Mediation, and Law. In T. B. Dudeck, & C. McClure (Eds.) *Applied Improvisation: Leading, collaborating, and creating beyond the Theatre* (pp. 199-220). London: Methuen Drama.
- Vaz, A. M. A. S. C. (2018). *O teatro na educação: uma pedagogia de desenvolvimento da criatividade* [Tese de doutoramento]. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/entities/publication/ab477e9a-8104-4d8c-b595-fa1db9938806>

Legislação

Decreto-Lei n.º 137/2019, de 13 de setembro. (2019). Diário da República n.º 176, Série I de 2019-09-13. Aprova a nova estrutura organizacional da Polícia Judiciária.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2019-124670263-124704511>

ANEXOS

Anexo I – Declarações de consentimento informado, livre e esclarecido

1) Declarações de consentimento informado, livre e esclarecido de formadores



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

A presente declaração insere-se no âmbito do estudo sobre práticas teatrais em contexto de formação profissional, mais especificamente de formação de profissionais da Polícia Judiciária, realizado pela mestrandia Filipa Violante, sob orientação da Professora Doutora Isabel Bezelga, no curso de Mestrado em Teatro, especialidade de Ator/Encenador, pela Universidade de Évora – Departamento de Artes Cénicas.

Este estudo tem como objetivo compreender como se dá a inclusão dos princípios da teatralidade na formação de Inspetores da Carreira de Investigação Criminal da Polícia Judiciária, pelo que a sua colaboração nesta investigação é fundamental.

Para tal, é solicitada a sua participação numa entrevista sobre a sua experiência enquanto formador(a) no Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais.

Esta participação será voluntária, e não remunerada, pelo que poderá interromper a entrevista, retirar-se ou recusar participar, em qualquer momento, se assim o desejar, sem que tais factos tenham quaisquer consequências para si.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A transcrição da entrevista ser-lhe-á apresentada, para confirmação dos dados recolhidos e aprovação do seu conteúdo, podendo introduzir eventuais alterações e/ou dados adicionais, se assim entender.

Os dados resultantes da realização desta entrevista serão utilizados exclusivamente para efeitos do estudo em apreço e não serão transmitidos a nenhum organismo ou entidade. Caso autorize, será efetuado o registo fotográfico da sua participação nesta investigação.

Muito se agradece a sua colaboração neste estudo, sendo disponibilizado o contacto da investigadora, filipaserafimviolante@gmail.com, para qualquer esclarecimento ou outro efeito, no âmbito da presente investigação.

Atento o teor da informação supra, prestada de forma clara e detalhada, eu _____ (nome), declaro que:

- Fui informado(a) dos objetivos da investigação de mestrado e sobre a minha participação na mesma;
- Aceito participar nesta investigação;
- Autorizo a gravação áudio de entrevista;
- Autorizo o registo fotográfico da minha participação nesta investigação;

- Recebi cópia da presente declaração de consentimento informado, livre e esclarecido.

Data: ____/____/____

A investigadora / mestranda,

O(A) participante,

2) Declarações de consentimento informado, livre e esclarecido de formandos



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

A presente declaração insere-se no âmbito do estudo sobre práticas teatrais em contexto de formação profissional, mais especificamente de formação de profissionais da Polícia Judiciária, realizado pela mestranda Filipa Violante, sob orientação da Professora Doutora Isabel Bezelga, no curso de Mestrado em Teatro, especialidade de Ator/Encenador, pela Universidade de Évora – Departamento de Artes Cénicas.

Este estudo tem como objetivo compreender como se dá a inclusão dos princípios da teatralidade na formação de Inspetores da Carreira de Investigação Criminal da Polícia Judiciária, pelo que a sua colaboração nesta investigação é fundamental.

Para tal, é solicitada a sua participação numa entrevista sobre a sua experiência enquanto formando(a) no Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais.

Esta participação será voluntária, e não remunerada, pelo que poderá interromper a entrevista, retirar-se ou recusar participar, em qualquer momento, se assim o desejar, sem que tais factos tenham quaisquer consequências para si.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A transcrição da entrevista ser-lhe-á apresentada, para confirmação dos dados recolhidos e aprovação do seu conteúdo, podendo introduzir eventuais alterações e/ou dados adicionais, se assim entender.

Tudo o que disser será estritamente confidencial, pois os resultados serão apresentados de forma agregada, e a sua identidade será preservada com a utilização de pseudónimos.

Os dados resultantes da realização desta entrevista serão utilizados exclusivamente para efeitos do estudo em apreço e não serão transmitidos a nenhum organismo ou entidade.

Muito se agradece a sua colaboração neste estudo, sendo disponibilizado o contacto da investigadora, filipaserafimviolante@gmail.com, para qualquer esclarecimento ou outro efeito, no âmbito da presente investigação.

Atento o teor da informação supra, prestada de forma clara e detalhada, eu _____ (nome), declaro que:

- Fui informado(a) dos objetivos da investigação de mestrado e sobre a minha participação na mesma;
- Aceito participar nesta investigação;
- Autorizo a gravação áudio de entrevista;
- Recebi cópia da presente declaração de consentimento informado, livre e esclarecido.

Data: ____/____/____

A investigadora / mestranda,

O(A) participante,

Anexo II – Guiões de entrevistas

1) Guião de entrevista – Formador Jorge Gonçalves

Caracterização individual:

- Nome
- Idade
- Naturalidade
- Habilitações literárias
- Situação profissional

Percurso de vida:

- O que começou primeiro na sua vida, a carreira na representação ou na Polícia Judiciária? Em que circunstâncias começou cada uma delas?
- Como foi/tem sido vivida cada uma dessas áreas e em que altura é que elas se cruzaram?

Teatralidade no Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais (IPJCC):

- Como surgiu a teatralidade no IPJCC e qual a evolução, desde o início e até agora?
- Que módulos de formação no IPJCC têm, na metodologia adotada, a influência da teatralidade?
- Qual a receptividade dos formandos, relativamente à utilização de ferramentas do teatro em exercícios propostos no IPJCC?
- Em que medida considera que estes conteúdos ajudam ou têm aplicação prática no exercício diário de funções dos Inspetores da PJ?
- Qual a avaliação que faz do seu percurso no IPJCC, no tocante à área da teatralidade?
- O que resultou melhor e pior?
- O que ficou por fazer?
- Tem sugestões para o futuro?

Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante, no âmbito desta entrevista?

Muito obrigada pela sua colaboração!

2) Guião de entrevista – Formadora Tânia Marinho

Caracterização individual:

- Nome
- Idade
- Naturalidade
- Habilitações literárias
- Situação profissional

Percurso de vida:

- Que contacto teve com práticas artísticas teatrais ao longo da vida, ao nível profissional, académico e/ou de pessoal?

Teatralidade no Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais (IPJCC):

- Em que ano iniciou funções no IPJCC?
- Quando iniciou funções enquanto formadora, sucedendo ao formador Jorge Gonçalves?
- Qual a designação do módulo de formação atualmente?
- O que se manteve do módulo de formação anteriormente ministrado e quais as principais alterações introduzidas?
- Como se desenrolam as sessões deste módulo de formação, relativamente a objetivos, conteúdos, metodologias e técnicas utilizadas?
- Que práticas artísticas teatrais são utilizadas nas sessões deste módulo de formação (exemplos)?
- Qual a receptividade dos formandos, relativamente à utilização de ferramentas do teatro nos exercícios propostos (o que resulta melhor e pior)?
- Que avaliação faz da utilização de práticas artísticas teatrais neste módulo de formação?
- Em que medida considera que as práticas artísticas teatrais podem ter aplicação prática ou ajudar no exercício diário de funções dos Inspetores da PJ?

Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante, no âmbito desta entrevista?

Muito obrigada pela sua colaboração!

3) Guião *Focus Group* – Formandos

- Qual a década em que frequentaram o curso de formação inicial de Inspetores da PJ?
- Qual o nome do módulo de formação “Desenvolvimento e Promoção de Competências” na altura em que realizaram o curso?
- Alguma vez tiveram contacto com práticas teatrais, para além da realização deste módulo de formação?
- Recordam-se de alguns exercícios/jogos teatrais realizados neste módulo de formação? Quais?
- Como reagiam aos exercícios/jogos propostos?
- Em que medida os conteúdos deste módulo de formação foram aplicados no exercício da profissão, ao longo do tempo? Conseguem dar algum exemplo prático, mesmo que não tivessem noção disso na altura?

- Que avaliação fazem atualmente deste módulo de formação?
- Têm sugestões para o futuro, relativamente a este módulo de formação?
- Gostariam de acrescentar algum(ns) aspeto(s) que considerem relevante(s), no âmbito desta entrevista, de que não tenhamos falado?

Muito obrigada pela vossa participação!

Anexo III – Grelhas de codificação da análise das entrevistas

1) Grelha de codificação da análise das entrevistas dos formadores

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Fora do contexto da formação	Contacto com práticas teatrais	Profissional	- “Fui para o Conservatório em 1976, decidido a fazer a carreira de ator ou, pelo menos, ligado ao teatro. Entretanto, no primeiro ano tinha um professor, que era o Augusto Boal, [...]. O Boal propôs ao elenco d’ “A Barraca” que eu fosse fazer o <i>Tiradentes</i> [<i>Barraca conta Tiradentes</i>]. E foi assim que me profissionalizei, portanto, foi logo no primeiro ano.” (JG) - “Com intermitências trabalhei em teatro, televisão e um pouco de cinema. [...]. O meu trabalho como Ator nunca foi por mim posto de lado, quer em teatro quer em televisão.” (JG)
		Amador	- “[...] na escola, [...] tudo o que era grupos de teatro, quando havia aquelas festinhas de Natal, do Carnaval.... Eu adorava Teatro. Depois, mais perto da adolescência, fiz parte de um grupo de teatro também, de bairro.” (TM)
		Formação	- “Mestrado em Estudos de Teatro, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.” (JG) - “[...] tirei o curso de Psicologia. E, dentro do curso, tive aqui algumas disciplinas, como o Psicodrama, que, mais uma vez, mostraram que o Teatro também pode ajudar muito aqui na relação com o outro, neste caso mais a nível terapêutico [...]” (TM) - “Depois, acabei por tirar também dois cursos de Teatro, um deles no Teatro do Oprimido, que era para poder dar formação a jovens, porque eu dei formação durante quinze anos a jovens, através de um projeto, que é o Projeto Intervir, da Câmara Municipal de Lisboa, de treino de competências interpessoais, intrapessoais e profissionais, mais tarde. E depois também tirei o curso de dois anos, de Teatro, na <i>In Impetus</i>, para também dar formação.” (TM)
Durante a formação	Identificação do módulo de formação	Período de formação	- “Em 1988, ingressei no Instituto de Polícia Judiciária e Ciências Criminais - IPJCC (ex INPCC), onde desenvolvi o módulo de formação aplicando métodos e técnicas teatrais à formação profissional, concretamente aos formandos que ingressam na PJ, até sair para aposentação.” (JG) - “Em 2023, ele [Jorge Gonçalves] ainda deu o 45º Curso [de Formação Inicial de Inspetores]. Ele ainda acabou esse curso e eu estive com ele desde o início. [...]. E depois fomos distribuídas, cada uma para os seus módulos, e eu fiquei com os do Professor Jorge.” (TM) - “(...) é um módulo muito bebé, acabou de nascer. Tem um aninho [...]” (TM)
		Designação	- “Dramatização.” (JG) - “[...] [porque] há um Inspetor que vai para o Instituto e que me diz: “Nós podíamos, na parte final da tua disciplina, criar um módulo de Tribunal e eu disse: «Isso é uma boa ideia!». Eles fazem os papéis todos, temos um caso, um relatório da Polícia verídico, distribuíam-se os papéis todos – Juízes, Ministério Público, Testemunhas e Polícias –, embora os formandos não podiam correr todos pelo papel de polícia para testar.” (JG) - “Desenvolvimento Pessoal e Intervenção em Tribunal.” (JG) - “Ficou só o “Desenvolvimento Pessoal”. Depois, a “Intervenção em Tribunal” de certa forma autonomizou-se, porque começámos a fazer o curso de formação permanente de “Intervenção em Tribunal”. Podemos falar

			disso, que isso é o meu orgulho. E demos por todo o país, para outras organizações congêneres: foi a Autoridade Tributária, GNR e PSP.” (JG) - “Atualmente chama-se “Desenvolvimento e Promoção de Competências”. (TM)
	Programa do módulo	Transições	- “Nunca me foi mostrado o que é que a outra pessoa, a Fernanda Lapa, fez. Aliás, pouco falei com ela. Se falei alguma coisa, foi muito pouco. Foi mesmo um corte. Disseram-me: «Desenvolve tu o programa». E tive sempre apoio da Direção.” (JG) - “Falei muitas vezes com o Professor Jorge, na altura, pedindo-lhe quase autorização para alterar, em parte, a estrutura do módulo; autorização essa que foi mais no sentido em que ele deu, trinta e dois, trinta e três anos aqui à Casa. Portanto, quem era eu, acabada de chegar, para alterar algo que já existia há tanto tempo?” (TM) - “[...] ele não tem base em Psicologia, apesar do Teatro também dar algumas dessas cadeiras, porque ele também trabalhava muito esta questão da empatia, do controlo emocional, mas sem lhes explicar essa questão e então eles ficavam um bocadinho perdidos. Então, eu disse ao Jorge: «O que é que tu achas se eu agarrasse nestes teus objetivos, que acabam por ser os mesmos, que é trabalhar, através das componentes da Arte do Teatro, estas competências que são mesmo muito importantes para os futuros Inspectores, a nível profissional?».” (TM) - “Se nós tivermos aqui uma base mais científica, pode ser que eles tenham aqui mais interesse. O que é que tu achas?». Então, fomos assim debatendo e fui-lhe explicando qual é que era o meu objetivo para o 46º Curso.” (TM)
		Objetivos	- “O que é que, para mim, foi fundamental? Era responder à questão afetiva, à questão emocional. Eu queria, precisamente, a questão comportamental, emocional. [...] E eu dizia sempre: «[...] Nós vamos trabalhar com a abstração, mas cabe-vos a vocês concretizar. Se têm dúvidas, levantam a mão e perguntam». [...] E às vezes alguns mais afoitos diziam: «Professor, eu não percebi». E aí, íamos à parte cognitiva. Eles sentiam emocionalmente que era isso que me interessava, aquela agitação emocional, afetiva, um desconforto, a par de um clima e de um ambiente de conforto, que eram os exercícios e jogos.” (JG) - “[...] o que é que me apercebi? Que o Teatro [...] é muito valioso, se eu fizer, lá está, interligado com a Psicologia, que foi aquilo que eu sempre fiz, e que depois acabou por incidir aqui [no IPJCC]. E foi por isso que me chamaram para aqui.” (TM) - “[...] fazer interligação entre o teatro, ou seja, as dinâmicas que podemos fazer com os formandos, e depois dar-lhes a explicação científica, digamos assim, da parte da Psicologia, no caso das competências, é mesmo muito importante para eles trabalharem a gestão de conflitos, a gestão emocional – o controlo emocional, no caso – e tudo mais.” (TM) - “Eu trabalho todas as competências [...]. As competências intrapessoais têm a ver com o autoconceito, a autorrealização e a autoestima. Depois, as interpessoais têm a ver com a empatia, com o suporte social, com o controlo emocional e a gestão de conflitos. E depois, a parte profissional tem a ver com estas todas, obviamente, mas depois tem a ver com a criatividade, a cooperação e a confiança.” (TM) - “Eu não expliquei aqui uma coisa, que tem a ver com o porquê de trabalhar cada vez mais estas competências através do Teatro, destas várias formas de chegar até aos

			formandos – lá está, a dramatização de cenários reais, a improvisação e a criatividade –, que é torná-los aqui uma polícia mais humanizada, ou seja, perceberem o poder que estas competências têm para poder extrair aquela informação, seja com uma vítima, seja com um agressor. Porque um agressor também é uma pessoa, portanto, tem a sua experiência, tem o que é que o levou a cometer aquele determinado crime, por exemplo, sem juízos de valor, apesar de ser mesmo muito complicado. Há alguma causa-efeito? Não há? Como é que foi a vida dele? É a profissão. E têm mesmo que tentar descobrir o que é que se passou, para bem de todos nós, para também poder tentar antecipar o comportamento do outro e prevenir o comportamento do outro, principalmente estes crimes, mas perceber que têm ali uma pessoa à frente.” (TM)
		Metodologia	- “Foi então nesta disciplina que desenvolvi uma metodologia dramática aplicada aos estagiários.” (JG) - “Foi um <i>work in progress</i>. [...]. Fui desenvolvendo trabalho, fundamentalmente coletivo, com aqueles jogos e exercícios teatrais. Às vezes até pegava em peças, como aquela do Bernardo Santareno, que era dos marginais. Tentei ler e tentámos desenvolver algumas cenas sem estarmos ligados ao texto, mas àquilo que o texto emanava, que o texto relançava para a improvisação; portanto, muito baseado na improvisação. Nesses primeiros anos, foi um bocado assim.” (JG) - “[...] foi sempre mudando à medida que eu fui crescendo em termos profissionais, a perceber o perfil do grupo-alvo, porque os exercícios estão todos adequados e adaptados ao grupo-alvo. Mesmo havendo um programa comum a três ou quatro turmas, ou cinco, cada grupo depois criava uma expectativa, criava uma variação, embora tentasse o mais possível desenvolver exercícios para as cinco turmas, ou quatro turmas. Mas às vezes abandonava um, criava outro, em função do grupo.” (JG) - “Todo o meu trabalho gira em volta da ‘teatralidade’. Porque desenvolvo sempre conteúdos assentes no conflito de papéis e em respostas adequadas à situação dramática. Na formação inicial o perfil tem um determinado significado que aflorei na pergunta anterior. Em “Intervenção”, a construção de um tribunal com todos os atores processuais é por definição um Teatro. No entanto a avaliação incide no ato performativo do polícia/testemunha em sede de audiência.” (JG) - “Começando por exercícios e jogos dramáticos e outros básicos com conflito de papéis, a pouco e pouco esta disciplina ganhou espaço através de aumento da carga horária, que permitiu desenvolver exercícios e dramatizações com representação de papéis por mim criados ou adaptados às circunstâncias do grupo alvo e culminar com a construção de sessões de tribunal tendo por base um guião/relatório policial, em que todos os papéis são representados pelos alunos.” (JG) - “[...] depois chego ao final da sessão e digo assim: «Ora bem, então vamos lá falar. Como é que se sentem?» [Formandos:] «Sinto-me bem. Tá tudo bem, sinto-me bem». [Jorge:] «Então, e não há ninguém que queira comentar, fazer um comentário sobre os conteúdos?» [...]. Em todas as sessões, faço. E principalmente no início, porque eles podiam dizer: «O que é que isto tem a ver com polícia?»; «Não sei, isto é esquisito». Eu podia admitir tudo, disse-lhes sempre que isto era um espaço de liberdade e de responsabilidade.” (JG) - “Agora, eu dizia-lhes assim: «Meus amigos, quem está a ver, está criticamente a olhar e eu quero uma análise crítica. Vocês estão na polícia, não estão aqui para dizer: «Fizeste muito bem!». Isso é no teatro. Nós não estamos

		aqui no teatro, estamos na polícia. O que é que ele fez? O que é que viste? Isto é realista ou não é realista?». Mas eles nunca foram... Um ou outro, claro, foi mais acutilante e teve um discurso mais crítico em relação a isso, ao realismo e à verossimilhança da coisa.” (JG) - “Nas últimas sessões [...] aquilo já era curto – 12, 13 ou 14 horas. [...]. Limitava-me a fazer aqueles exercícios que eles aderiam coletivamente e depois dois ou três exercícios de <i>role-playing</i>. E, em função daquilo que eles dessem, continuava a desenvolver.” (JG) - “Isso depois acabou por ser muito delicioso, porque no início eles estavam muito.... Lá está, aquela questão que o Jorge batia muito comigo, que é: «Eles chegam e parece que não pensam sobre as coisas...». Eles têm muitas aulas, eles têm mesmo muitas aulas, e a maior parte das aulas são teóricas e têm uma componente avaliativa muito pesada: é o Direito Penal; é o Direito Processual Penal. São cadeiras muito pesadas e têm que estudar muito. E depois, eles estão mais preocupados com essas disciplinas. É normal. E depois já não vão a pensar o que é que fizeram nas aulas de “Desenvolvimento Pessoal”. Mas é mesmo, eles não vão pensar sobre isso. Eles precisam de pensar, mas connosco. Ou seja, nós fazemos as dinâmicas e depois vamos explicar as dinâmicas que eles fizeram. E isso, sim, a meu ver, foi muito positivo [...]. Eles pensam sobre as coisas, claro que pensam. Mas, lá está, dar-lhes o significado, eu acho que dá para integrarem melhor, para interiorizar também a matéria.” (TM) - “[...] as práticas teatrais que promoviam esta vivência das competências interpessoais, intrapessoais e profissionais, mantiveram-se. As dinâmicas de grupo, o <i>role playing</i>, as dramatizações, a improvisação, tudo isso se manteve.” (TM) - “E durante essa hora e meia, nós trabalhávamos as competências através de dinâmicas de grupo: <i>role playing</i> e, também aqui, <i>brainstorming</i>. Ou seja, eles faziam a dinâmica e depois discutiam a própria dinâmica: o que é que cada um tinha feito; qual é que tinha sido o seu papel na dinâmica. E depois, no restante tempo, nós acabávamos por abordar todas essas competências, mas de uma forma explicada através da Psicologia; a pertinência daquela competência na sua função como Inspetor, ao nível profissional, digamos assim.” (TM) - “Eu gosto muito da Viola Spolin, da utilização da Viola Spolin. E aqui também a improvisação. Por isso, a improvisação. Depois, ao nível da dramatização, nós fazemos, que é a parte final, digamos assim. Mas, até lá, construímos várias dinâmicas de grupo. Tem mais a ver aqui com a expressão corporal. Aqui também, dramatizar situações reais, digamos assim, em que eles têm que usar a criatividade, por exemplo. Isto tudo para, na fase final, construírem histórias de cobertura, onde, aí sim, vão ter que trabalhar todas as competências que adquiriram ao longo do módulo.” (TM) - “O que nós fazemos são dinâmicas que durem aquela hora e vinte, hora e um quarto, não mais que isso, mas que eles não parem. Ou seja, acaba uma dinâmica, começa logo outra dinâmica. Isso, acho que é para manter. Não quero que eles pensem muito. Vão pensar depois, quando for o <i>brainstorming</i>. Ou seja, quando faltarem os 20 minutinhos para eles se irem embora, temos a parte expositiva de cada dinâmica, também para eles terem uma base para estudar para o teste. E, aí sim, falamos da parte teórica de cada competência.” (TM)
Conteúdos	Exercícios / jogos	- “No início, eles não se conhecem de todo. E essa experiência é complicada, porque eles começam a falar

			uns com os outros: «Tu, como é que te chamas? Que idade é que tens? Então, vem para aqui!». Eles próprios começam a estabelecer a relação, ali na sala.” (TM) - “Primeiro, exercícios, jogos de aquecimento... voleibol sem bola. Depois, jogos de integração coletiva. Estamos a falar das primeiras aulas, para eles andarem a mexer-se, tocarem-se, esbarrarem-se, [...] tudo. Estou a exagerar, porque era uma fase de desinibição, que eles aderiam e gostavam. Depois começava a desenvolver trabalhos de mímica [...]. A par dos exercícios de desinibição de grupo, coletivos – contacto, mexer, passar por cima –, através da maneira, da disponibilidade, com que eles chegam à sala, vejo que emocionalmente lhes está a apetecer, que está a pedir haver um salto para a questão dos papéis. E, na questão dos papéis, começo por aqui, por estes pequenos papéis, da criatividade, do banco – sentarem-se no banco o mais desconfortáveis possível, não pode ser em termos de estereótipo: quebrar os estereótipos, quebrar os estereótipos, quebrar os estereótipos; ir à parte emocional, ir à parte emocional.” (JG) - “Há um exercício que... Eu adorava esse exercício: a sala é uma sala ampla, sem objetos, a não ser os bancos para eles se sentarem, uma ou outra cadeira, e mesas encostadas à parede para eles poderem andar à vontade no espaço. Então, eu pegava e dizia assim: «Agora os meus amigos – divido dois grupos, um grupo para o fundo da sala e o outro para o lado oposto – estão sentados, pegam no banco e levam-no para o outro lado como se ele tivesse um borrão de tinta». Isto é um trabalho sobretudo de imaginação, sensitivo.” (JG) - “Olhos vendados, muito.... Tenho lá umas [vendas]... acho que ficaram lá ... aquilo é giríssimo. E eu digo: «Ponham a alma à superfície do corpo! Ponham a alma à superfície do corpo! Não quero cá almas fundas!».” (JG). - “Depois, na improvisação de papéis, são dois exercícios que eu faço sempre e repito. Chamo dois [formandos]. O meu critério de escolha tem a ver já com alguma capacidade artística [...]. E eu digo: «Vocês são dois amigos, bem amigos, só que um – e indico um – tem a certeza que o colega lhe roubou a carteira. E o colega, que se sente acusado, diz: «Porra, somos amigos! Não te admito isso!». E desenvolvem esta história. E desenvolvem isto até ao limite. [...]. «É pá, roubaste-me a carteira, caraças!». Esta é que é a síntese e o <i>leitmotiv</i> para se fazer a improvisação. «É pá, estás maluco! Quer dizer, eu sou teu amigo!». E, às vezes, há coisas muito giras, que nem atores. Eu fico muito orgulhoso e digo assim: «Pronto, é isto que eu pretendo!». Com uma capacidade de estarem ali 20, 25, 30 minutos... Às vezes, não. E eu digo assim: «Agora, troquem os papéis. Vais ser tu o acusado e tu o acusador.» [Formandos:] «Ah, boa, boa!». Havia silêncio na sala, tudo a ver aquilo com um interesse bestial! Isso era um exercício que eu fazia, que já fazia parte do currículo. Depois havia outros, que eram para criar ‘boa onda’, digamos, que era dois amigos, dois colegas, dois ou duas, não havia problema nenhum nisso. [Jorge:] «Olhe, você está num jardim, à espera do seu amigo para ir ter com umas miúdas num <i>rendez-vous</i> e ele já está atrasado. Só que, quando ele chega, você, que está à espera, vê que ele está todo nu e diz-lhe: «Estás maluco, pá? Agora, que vamos ter com as miúdas, estás maluco?». Isto é bem-disposto. Mas é, através da irrealidade, tomar isto como real. Isto é a mesma coisa que você estar aí e chega alguém que diz: «É pá, este gajo é da bófia!». E você tem que dizer que não. Como é
--	--	--	---

			que se diz? Como é que você dá a volta a isto? Portanto, o teatro é isto: é esta capacidade de tornar aquilo que é o irreal em real, em verosímil.” (JG) - “Na apresentação, eles tinham que se apresentar, mas assim rapidamente. Depois, o que eu peço é.... Eles chegam, ficam a olhar para a sala e eu começo logo a dinâmica, ou seja, não os deixo pensar. Então, têm que se apresentar por nomes – pela primeira letra do nome, por exemplo –, e têm que se apresentar da forma que eles quiserem. Depois dizem: «Mas como? Em linha?». Eles é que têm que decidir. E eles ficam assim um bocadinho perdidos. E eu gostei de ver isso. O Jorge é que trouxe essas dinâmicas. Portanto, é: nomes; idades; alturas, cores. Cores também é muito bom para trabalhar: cores, é o quê? É o tom de pele? É o tom da roupa que trazem naquele dia? É do mais claro para o mais escuro? É muito interessante.” (TM) - “[...] na dinâmica, por exemplo, com o novelo de lã, em que todos têm que falar sobre uma característica pessoal e onde é que trabalharam antes, eles todos participaram.” (TM) - “[...] esta por acaso fui eu que trouxe, a do novelo de lã, que também é uma dinâmica de apresentação, em que depois há o <i>brainstorming</i>, em que falamos todos: “O que é isto? É uma rede. Todos vocês, interligados, são uma turma, equipa, PJ, sociedade.”. E fazemos logo aqui do pequeno para o grande, em termos de coletivo. Portanto, são da Função Pública e, para além de serem da Função Pública, ainda têm esta grande responsabilidade de estarem pelo bem de todos nós, que fazemos parte da sociedade.” (TM) - “Das dinâmicas do Jorge, muitas foram mantidas porque faziam muito sentido. A nível do suporte social, uma dinâmica dele era espalhar os vários elementos pela sala, ou seja, para eles perceberem que são uma equipa, e estar todos interligados sem que haja sequer um espaço entre eles. Ele dizia que tinham que formar uma rede equidistante.” (TM) - “[...] em termos das simulações, a dramatização de casos, são eles próprios que, muitas vezes, trazem os casos e que dramatizam, tendo em conta que têm sempre que utilizar estas competências que estão a trabalhar.” (TM) - “Portanto, o trabalho final é precisamente eles próprios constituírem grupos [...] e construir uma história de cobertura, onde tinham uma tipologia de crime e depois tinham que obter aquela determinada informação, e o que é que eles teriam de fazer, sem nunca se identificarem como Polícia Judiciária, para obter aquela informação. Então, todos eles construíam um cenário. Obviamente que nós aqui, depois, tínhamos que alterar tudo, que era para eles não pensarem que aquilo era um guião. E nós alterávamos tudo, exatamente para eles trabalharem a improvisação. Trocávamos-lhes as voltas, que era para eles treinarem a improvisação.” (TM) - “A personagem surge na história de cobertura.” (TM)
		Maior recetividade	- “Tanto quanto sei ela é um pouco bipolar. Nos últimos cursos, por força de redução da carga horária e incapacidade de se poder desenvolver processos comportamentais mais solidificados é expectável que muitos formandos tenham achado a disciplina dispensável. No entanto, e mesmo assim o <i>feedback</i> que me chegou foi positivo.” (JG) - “Eu acho que foram as matérias ligadas à polícia. Havia um exercício que foi tirado de um exercício de teatro. [...]. E eu disse: «Isto é um exercício que eu vou adequar para a polícia: um aeroporto, um bandido está a chegar a um

			aeroporto; existe toda a informação, via polícia internacional, de que o terrorista está no aeroporto». [...]. Eu pegava num colega e dizia: «Você é o terrorista. Vai passar por aqui, está armado. Se tiver a suspeita da polícia, você age em conformidade, como terrorista». A lógica é esta, muito realista. Pronto, isto era um exercício que eles gostavam; mas era um bocadinho aquelas teatradadas que eu não gostava. O que é que servia isto? Servia o jogo de papéis. De facto, havia envolvimento, motivavam-se enquanto académicos ou enquanto estagiários, criavam entusiasmo. Mas não era exatamente aquilo que eu queria, que era ir à parte dos afetos e da mudança comportamental, ou da consciência comportamental do mal-estar, mesmo que seja assim uma coisa muito subjetiva: sinto-me mal; sinto-me desconfortável; ou, pelo contrário, extremamente confortável.” (JG) - “Eles receberam muito bem o módulo. [...]. Eles participavam muito bem, talvez também porque a avaliação era 70% a avaliação contínua e eles viram isso, e sabiam que tinham mesmo de participar. Eu, no início, sinto que isso possa ter sido uma variável. Mas, a dada altura, percebi que eles próprios queriam participar. Via-se que eles próprios queriam participar.” (TM) - “Eles diziam que era também uma forma de – e era bom eles sentirem isso – desanuviar das outras aulas de anfiteatro, de sala de aula, em que tinham só de estudar. Lá está, esta era uma forma de aprender, mas de uma forma mais criativa, em que expunham, inclusivamente, as suas emoções.” (TM)
		Menor receptividade	- “São coisas que eu fiz. Outras vezes abandonei, porque aquilo parecia uma abstração tal... Ficavam todos a olhar assim [olhos abertos de espanto]... Mas é bom!” (JG) - “Penso que quis trabalhar algumas questões, a nível teatral, que eles não têm base para tal, por exemplo, as questões das emoções. Quem faz Teatro sabe que tem de estudar aquela personagem de forma a integrar aquela personagem em si: deixa de ser, no caso, a Tânia e passa a ser, por exemplo, a Carla.... Então, tenho que estudar muito bem as características todas da Carla, para poder desempenhar aquele papel da Carla, aquela personagem. E, duas ou três dinâmicas que eu propus – que era para trabalhar o controlo emocional e essas questões –, eu sinto que eles tinham que ter uma base, que não tinham.” (TM) - “Essas dinâmicas não correram tão bem, porque, lá está, não tinham base em Teatro e eu não medi. Não pensei, na altura. [...]. Lá está, tinham aqui a ver com a dramatização de situações em que eles tinham de simular num momento questões que tinham a ver com controlo emocional, em que uma personagem, por exemplo, se estava a descontrolar e a outra tinha que ser assertiva, e vice-versa. E tinham de ter ali um diálogo, a nível até corporal, de linguagem não-verbal, digamos assim. E aí senti que ficou aquém, não por eles, mas porque eu não os preparei – não tinha forma de preparar, em oito módulos – para fazer aquele tipo de dinâmica.” (TM)
Após a formação	Aplicação na profissão	Ligação do teatro com a profissão	- “Sim, tem. O teatro visa sempre o concreto, a prática quotidiana.” (JG) - “(...) eu dizia-lhes: «Qual é o ponto comum entre um ator e um polícia, um bom ator e um bom polícia? É no olhar! Um polícia que não olha nos olhos a alguém não é bom polícia, um ator que não olha nos olhos do seu colega também não é um bom ator. Portanto, logo aí temos um ponto em comum». Eles ficavam a olhar para mim e diziam: «Bem, eu não sei lá da parte de ator, mas de polícia, é verdade!».” (JG)

		Simulações de cenários	- “[Jorge:] «Então, e vocês chegam a um local do crime, a uma cena do crime e olham para aquilo, coisas partidas, já nem falo do corpo, ou não era corpo, mas um roubo com violência, e o que é que fazem? Isso não é uma teatralidade? Veem a beata, veem o copo, veem o martelo ou veem uma série de objetos, e fazem o quê? Guardam tudo – a cómoda, a televisão –, levam isso tudo para a Polícia? Para quê? Isto é uma teatralidade. Vocês estão a construir uma história na cabeça, na imaginação ainda, mas estão a construir uma história. Isso é uma abstração, meus amigos!».” (JG) - “[Jorge:] «Quer dizer, vocês um dia têm que entrar num café de repente e não podem entrar com olhos de polícia, que é uma coisa que vos trai. O suspeito é um alvo avisado, desconfiado, olha para tudo. Como é que vocês entram no café? Uma coisa mais simples: o que é que trazem no bolso? E se ele não está? E se ele está no canto oposto? O que é que fazem? Façam! Tu, vai para ali, és o suspeito, com cinco ou seis pessoas à volta, para criarmos ali uma situação de cafezito, um bar, uma coisa qualquer. O que é que você vai fazer?».” (JG) - “Os formandos, ao experimentarem estas dinâmicas que experimentaram, é certo que é fictício, no entanto, são formas de eles perceberem que poderão encontrar casos semelhantes, a nível profissional. E, mesmo que tenha sido de uma forma lúdica, porque acabou por ser de uma forma lúdica, tiveram que trabalhar aqui muitos comportamentos e muitas emoções, em cenários simulados, digamos assim. E isso é muito importante, porque eles, pelo menos, já pensam sobre aquelas situações e como é que poderia correr se estivessem numa situação real.” (TM)
	Avaliação da formação	Institucional	- “Na polícia, havia uns que diziam que isto não valia a pena e havia outros que diziam: «Não, isto é importante! É importante pela abstração!»; «Não concretizes, Jorge. Não concretizes!». Diziam-me isto. Percebe? Era engraçado. E isso foi até uma coisa que eu registei, porque, às vezes, a pessoa sente-se dividida. Às vezes, quando saía mais frustrado, dizia: «Estou a trabalhar com brutos, pá!». Mas, não são. Não são! Eu gostei muito! Gostei mais, às vezes, do que estar no teatro, que, às vezes, era mais chato. Gostei muito! Gostei muito de ter trabalhado na polícia.” (JG) - “[...] é um módulo muito bebé, acabou de nascer. Tem um aninho, está a dar os seus primeiros passos. Até ver, está a ter uma boa receção.” (TM)
		Profissional	- “Eu penso que é mesmo muito benéfica, no sentido em que eles compreendem a importância que a comunicação tem. Lá está, eles vão ser Inspectores. A diferença entre um Inspetor da Polícia Judiciária e outro OPC [Órgão de Polícia Criminal] é precisamente aqui a informação, é trabalhar a informação. Aqui, é uma questão de atuar perante uma informação que é extraída através da investigação, através da comunicação, a empatia, a gestão de conflitos, que é tudo trabalhado neste módulo. A criatividade é muito importante, não só nas histórias de cobertura, como também nas provas que vão encontrando no local de crime: “Isto foi deixado aqui como? Para quê? O que é que terá acontecido?”. É fazê-los sair da caixa. É uma forma de eles perceberem que estas competências são mesmo muito importantes para eles, durante as suas funções profissionais – e pessoais, obviamente, mas aqui estamos a falar a nível profissional.” (TM)
		Pessoal	- “Eu fiquei contente quando a Escola percebeu que eu ia embora e quiseram preparar a minha substituição. Eu

			fiquei contente com isso, porque a memória, o historial era positivo e queriam manter.” (JG)
	Sugestões para futuro	A alterar	- “Vou ver dinâmicas que tenham a ver com fazer, lá está, o <i>link</i> com estas competências.” (TM) - “Penso alterar aquelas dinâmicas, como há pouco referi, que trabalhem as emoções – as emoções, como eu trabalhei. Porque eles não têm base, na parte do Teatro. E depois eu também não tenho capacidade para gerir as próprias emoções que acabam por surgir aquando do módulo. Ou seja, não é uma sessão terapêutica e não quero, naquele momento, trazer emoções. Não é psicodrama e não é esse o objetivo. E eu, naquele momento, senti que estava a fugir, um pouco, ao objetivo do módulo, que não era, de todo, aquele. Portanto, essas, vou retirar.” (TM)
		A manter	- “A questão da abstração não pode ser totalmente abstrata: na polícia, não pode ser. Mas, quer dizer, trabalhar com conteúdos abstratos, não realistas, não naturalistas é muito bom e eu lamento se abandonarem isto.” (JG) - “A questão do trabalho que eu fiz tem um conflito central, nas improvisações, nas dramatizações, no <i>role-playing</i>. Não pode haver aqui concordância, é mesmo um conflito extremado: «És isto e és aquilo; queres isto, o outro quer aquilo. Duas ações antagónicas, agora resolvam-nas!».” (JG) - “[...] aquela da carteira ou aquela: «Estás todo nu, pá! A gente vai ter com as miúdas e tu vens todo nu! Como é que é isso?»». Eu acho que foram momentos que eu me orgulho, porque houve alunos que deram um salto, foram capazes de dizer assim: «Vamos fazer teatro!». Houve alunos que fizeram isso. Agora, o que é que eu fazia? Eventualmente, fazia mais cenas dessas. Mas isso tem um trabalho por trás, para não cair uma coisa, assim, de paraquedas. Tem que haver um trabalho, umas desinibições, uns trabalhos de outro critério: de um critério de olhar as coisas sem objetos; depois, mais objetos; depois, relacionamentos entre o ‘quem’ e ‘o quê’ e o ‘onde’ – ‘Para onde é que ele foi?’, ‘O que é que ele fez?’, ‘Quem é ele?’ –, são coisas de observação que fazem parte de qualquer manual de exercícios de teatro, mas que neles se aplicava.” (JG) - “Repensar as estratégias pedagógicas; retomar a disciplina “Desenvolvimento Pessoal”, um espaço não amarrado a aspetos ‘científicos’, quando ela assente em base artística e que melhor sabe interpelar o real.” (JG)

2) Grelha de codificação da análise das entrevistas dos formandos

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Fora do contexto da formação	Contacto com práticas teatrais	Não	- “Não.” (Cecília) - “Não.” (Rodrigo) - “Não, eu nunca tinha tido nenhum contacto, mas como tinha em casa um mano que era ator, tinha muita curiosidade e ouvia muito o que ele dizia. Então, essa disciplina, logo à partida, foi uma coisa que me despertou a atenção, precisamente porque achei que, se calhar, ia fazer algumas coisas de que ele já me tinha falado e que iam ser interessantes.” (Alice) - “Não, nunca tinha tido contacto com teatro. Depois da formação, também não voltei a ter.” (Mário) - “Eu também não voltei a ter.” (Alice) - “Não.” (Vitor)

		Sim	- “Eu, por uma questão familiar, tinha esse conceito interiorizado; daí eu ter uma abordagem, ou uma visão, diferente. O meu pai e a minha mãe também foram inspetores [...] e eu percebi que, na altura, a vida deles era o teatro, por completo, em que havia um apelo muito grande à capacidade de improvisação na vida deles. [...]. Aquilo que me foi ensinado foi nunca por nunca dizer aquilo que o meu pai e a minha mãe faziam. Portanto, eu, logo ali, fui ensinado a dramatizar, a teatralizar. [...] A dramatização vem daí.” (Vitor) - “Sim. No Liceu, tínhamos um grupo. Na turma havia dois grupos: havia o grupo de Astronomia e o grupo de Teatro.” (Duarte)
Durante a formação	Identificação do módulo	Período de frequência	- “1980-1989.” (Rodrigo) - “1980-1989.” (Duarte) - “1990-1999.” (Vitor) - “2000-2009.” (Cecília) - “2000-2009.” (Alice) - “2020-2024.” (Mário)
		Designação	- “Dramatização.” (Duarte) - “Exatamente o mesmo [“Dramatização”].” (Alice) - “Desenvolvimento Pessoal.” (Mário) - “Se bem me recordo, o meu chamava-se “Dramatização” e tivemos o módulo de formação de “Intervenção em Tribunal” à parte.” (Rodrigo) - “Eu recordo-me bem: “Dramatização” no primeiro semestre, e parece-me que a minha aula era à segunda ou à terça-feira.” (Vitor) - “Eu ia jurar que seria “Dramatização” e “Intervenção em Tribunal”, mas dividido; isto no curso de Inspetores. Sei que depois, posteriormente, tive um curso com ele também, com o Jorge [Gonçalves], só de “Intervenção em Tribunal”; portanto, já era Inspectora.” (Cecília)
	Exercícios / jogos realizados	Exercícios isolados	- “Eu lembro-me de qualquer coisa de olhos tapados. [...] De andarmos a correr de olhos tapados, qualquer coisa assim, de olhos fechados.” (Cecília) - “Também me lembro desse exercício de correr em direção ao grupo de olhos vendados. Uns corriam, mas a maior parte ficava a medo e.... Começávamos com muita vontade, mas quando chegávamos ali a meio, já íamos quase a andar.” (Mário) - “Inicialmente, lembro-me que fizemos muitos exercícios de confiança mútua, para nos basearmos em equipas, confiarmos plenamente nas equipas. E era uma coisa que, na data, como estávamos todos a competir e éramos todos um bocadinho miúdos, então estávamos sempre a tentar ter as melhores notas. Então, ele [Jorge Gonçalves], ao contrário daquilo que a gente achava, focou-nos muito no grupo e isso até nos ajudou, sem nos termos apercebido.” (Alice) - “Recordo-me de um exercício particular: ele colocou duas pessoas de costas voltadas e ele dava o mote, que eram sempre assuntos polémicos. Eu recordo-me que o que me calhou a mim foi fumar tabaco. Então, era uma pessoa a falar muito bem de quem fuma e outra a falar muito mal. [...] Foi giro, porque era sempre uma coisa polémica e podemos ter, cada um, a sua opinião. [...] até nisso deu para perceber, depois, que aquilo era importante: o saber dizer as coisas; o fazer os outros ouvirem; o ouvir o que os outros dizem; contrapor. Sem percebermos, foi muito importante.” (Alice) - “Relativamente à confiança, recordo-me de um exercício em que nós estávamos todos espalhados pela sala. Eram dois colegas: um estava com os olhos vendados; o outro tinha que dar indicações para esse, que estava de olhos fechados, chegar a um banco. Tinha que, lá está, confiar nas indicações do colega. E

		os demais colegas estavam espalhados pela sala, como se fossem obstáculos, por assim dizer. E a pessoa que estava com os olhos vendados tinha que confiar nas indicações que o colega dava para chegar a bom porto; que, neste caso, seria o banco.” (Mário) - “Um exercício que eu me recordo perfeitamente e achei superinteressante foi: nós estávamos todos espalhados pela sala, em linha, e o Professor deu-nos uma caixa que tinha lá um colega. Ninguém sabia o que estava dentro da caixa. O primeiro colega, quando olhava para dentro da caixa, via e caracterizava a pessoa que via. E assim sucessivamente, até chegarmos ao último. Quando chega a nossa vez, nós olhamos para dentro da caixa e o que é que era a caixa? Era um espelho. E nós, ao fim e ao cabo, estávamos todos a caracterizarmos-nos, cada um a si próprio. E deixaram-nos a pensar: «Quem é que será o colega? Quem é que ele está a caracterizar?». As características eram sempre diferentes umas das outras: um era tímido; o outro era extrovertido.... Aquilo não fazia sentido nenhum! Só quando chegava a nossa vez é que verificávamos que éramos nós próprios que nos estávamos a caracterizar.” (Mário) - “[...] jogar à “Cabra Cega”; jogar o “Vólei”. Ele [Jorge Gonçalves] fazia uma barreira e depois dizia: «Diz uma coisa». O outro dizia do outro lado, depois para cá, para lá, e nós fazíamos aquele jogo sem bola, era de palavra ou de olhar.” (Vítor)
	Sequências de exercícios	- “Nós começávamos as aulas, às vezes, com uma cadeira, que era uma fase a que ele [Jorge Gonçalves] chamava “aquecimento”, para começarmos a entrar na dinâmica da aula. E depois eram os exercícios, como o Rodrigo estava a dizer. E eram exercícios que, depois, apelavam um bocado à nossa criatividade. [...] Depois, nós estávamos a fazer um determinado exercício e o Jorge, às vezes a meio, introduzia alterações no exercício. [Jorge Gonçalves:] «Então, mas agora estás num jardim.»; «Espera lá, que ela chegou, mas vem maldisposta, vê lá.». Então, uma pessoa tinha que mudar a dialética que ia ter com a pessoa. Depois, [ele] pegava numa colega e dizia: «Agora, estás maldisposta.». E, pronto, era aquela interação.” (Vítor) - “Sei que havia textos que o Jorge nos passava, porque havia várias personagens que nós tínhamos que representar. Lembro-me dessa situação se repetir duas ou três vezes. E, dentro desses exercícios, havia também alguns que era para desenvolver a confiança, uns nos outros: por exemplo, tu estás a cair e alguém te vai segurar; ou seja, tu caís de costas e alguém te vai segurar, e tu não sabes quando te vão segurar. Portanto, é deixares-te ir até ao limite. E eram exercícios também na base da interação uns com os outros, em que andávamos para ali no chão, enrolados, uns por aqui, outros por ali.” (Rodrigo) - “Começamos pelos mais simples e que tinham muito a ver com memorização: jogos com números, em grupo, grupos pequenos, turma subdividida. Depois, começamos a avançar por pequenas performances, em que cada um tinha um papel. E, depois, avançamos para aquilo que foi, primeiro, simular uma presença em julgamento, e o outro foi um interrogatório de um homicida. Por acaso calhou-me o papel de fazer o mau da fita, não sei porquê [risos]. Mas foi bastante interessante, ou seja, eu estava a fazer o papel do bandido e consegui aperceber-me, de certa maneira, o que é que um homicida poderia utilizar para se tentar escapar de uma situação em que praticamente não

			havia prova material para o incriminar; teria de ser a confissão dele.” (Duarte)
	Reações dos formandos	Geral	- “Há sempre um fator de inibição. De início, éramos muito inibidos.” (Duarte) - “[...] quando nós chegámos também não demos grande importância à disciplina. E rapidamente nos fomos apercebendo, ao fim da primeira, segunda aula, que nós éramos um grupo de desconhecidos. Ninguém se conhecia, estávamos num ambiente um bocadinho... não estávamos totalmente à vontade. Estávamos no Instituto da Polícia Judiciária, não é?” (Mário) - “Só uma pergunta: dão [este módulo] logo na primeira fase, não dão? [...]. Isso, eu concordo. Que é para haver mesmo um choque, para abrir a pestana, abrir a mentalidade. Também no meu tempo, foi logo de início. Nós até ficávamos ali todos a olhar uns para os outros, ainda nem sequer tínhamos fixado bem os nomes uns dos outros.” (Duarte) - “[...] todos nós, de certa maneira, começámos por achar que aquilo era uma brincadeira, mas depois até nos envolvemos de uma forma bastante séria.” (Duarte) - “[...] notava que os meus colegas não tinham o mínimo apreço e que nem achavam graça. E achavam uma perda de tempo, sendo certo que o meu curso tinha lá muitos profissionais que já vinham da área, muitos OPC [Órgãos de Polícia Criminal]. Então, achavam que aquilo não era para eles.” (Alice) - “[...] lembro-me que nós não levávamos [...] a disciplina muito a sério, porque o curso era tão intensivo, tão exigente, a todos os níveis, que nós, quando chegávamos a esta disciplina... [faz um sopro prolongado, deixando o corpo tombar um pouco para a frente], era mesmo a descompressão daquela pressão toda e acabávamos, se calhar, por não levar isto muito a sério, todos nós.” (Cecília) - “Nós, às vezes, questionávamos o interesse desta disciplina, mas não passava disso. A verdade é que constituía um verdadeiro escape, quando a gente chegava ali. E, portanto, quando começávamos a fazer os exercícios de aquecimento, divertíamos-nos um bocado com aquilo tudo. [...]. A verdade é que a gente ia assimilando o espírito da aula e saíamos de lá mais relaxados, mais tranquilos. E aquela questão que inicialmente se colocava, da pertinência da aula, caiu. Eu não tenho registo de a gente dizer assim: «É pá, vou para aquela aula. Que seca, que estupidez». Não tenho ideia disso. Eu tenho ideia, de facto, de, no início, a gente perguntar qual era o interesse daquilo, mas a partir dali aquilo deixou de se colocar. A gente acabava por se divertir um bocado e a gente gostava. Eu falo da minha turma. A gente divertia-se um bocado, riamos, era uma galhofa pegada, aderíamos e incorporávamos os papéis. Portanto, depois começávamos a levar aquilo um bocadito a sério.” (Vitor) - “No meu caso, o meu curso era muito resistente à disciplina, porque nós éramos, basicamente, um curso de “Velhos do Restelo”. Eu já não me lembro, mas com certeza mais de 50, 60% do curso era constituído por pessoas que já pertenciam à polícia ou eram filhos de polícias, ou uma coisa qualquer assim. E, muitos deles, quando iam para esta aula, não viam muito sentido naquela coisa, porque achavam que aquilo não lhes trazia nada de novo para a função que tinham que depois ir exercer. E, pronto, nós íamos para a aula e depois, aqueles que tinham um bocado mais de resistência à aula, acabavam por contaminar os outros também. O Jorge sofria um bocado por isso, porque não

			havia muita participação pacífica. A gente fazia as coisas, mas era sempre um bocado de pé atrás: «O que é isso? Isso não serve para nada! O que é que estamos aqui a fazer?». A posição do Jorge ali era muito ingrata, porque ele tinha ali muitos resistentes.” (Rodrigo) - “Nós queríamos era beber mesmo dos polícias: «Este não é polícia, ele sabe lá o que é que está ali a dizer! Ele não é da casa!». Ele tinha desvantagens, nesse aspeto. A disciplina dele era sempre encarada como uma coisa menor, também por isso.” (Cecília)
		Individual	- “Isto pode gerar alguma polémica, mas eu, muito honestamente, na altura do curso, não achei piada nenhuma a esta disciplina, nem utilidade. Achei isto uma palhaçada.” (Cecília) - “Sentia-me ridícula [risos]. E lembro-me de pouco mais, precisamente porque, nessa altura, não valorizei absolutamente nada disso. Se calhar, hoje era diferente.” (Cecília) - “A mim, em termos pessoais... Hoje, se calhar, encaro isto de outra forma. Na altura, eu já tinha experiência em tribunal, eu já tinha três anos de advocacia. Portanto, nem achei que, para mim, tivesse assim grande utilidade, em termos profissionais, na polícia. Portanto, é o que eu te digo, passei uma borracha nisto, porque, efetivamente, para mim, foi uma coisa que não fez muito sentido, na altura.” (Cecília) - “Às vezes as pessoas não percebem isso, mas eu sou um bocado introvertido, e aquilo deixava-me, por vezes, muito desconfortável, porque às vezes tinha que expor ali muitas coisas que não me apetecia. E era por isso que, às vezes, eu ia para lá assim com menos vontade. Mas isso era mais uma coisa de autodefesa, do que outra coisa qualquer. Eu aderiria facilmente, mas às vezes sentia-me um bocado desconfortável em algumas coisas. Faltava-me, às vezes, a desenvoltura de inventar um discurso, por exemplo. Eu, às vezes, engasgava-me um bocado e depois sentia-me um bocado desconfortável na aula, mas era um bocadinho menos resistente à coisa do que a maioria do curso, se calhar.” (Rodrigo) - “Eu não me considero uma pessoa introvertida, mas não gosto de estar muito exposto. [...]. Nós não nos conhecíamos.” (Mário) - “Eu deixei-me levar, porque não encarei aquilo como um passatempo: era mais uma disciplina. Mas, talvez fosse das pessoas que achavam mais piada, confesso. Na altura, se calhar, não opinava, mas pensava para mim que, se calhar, teria sido mais gratificante se tivéssemos abordado este ou aquele tema. O que é facto é que acabámos por não dar, isso eu sempre achei, a importância devida ao módulo.” (Alice)
Após a formação	Aplicação na profissão	Representação	- “A parte de representar algumas coisas durante essa formação, recorde-me que poderá ter tido alguma vantagem nas minhas ações de rua: vigilâncias, por exemplo, e seguimentos. E aí, tu acabas também por representar um papel. Estás ali e tens que disfarçar uma coisa qualquer, tens que te meter num sítio, tens que te integrar no ambiente, sem que sejas visível. E eu acho que há algumas coisas aí.” (Rodrigo) - “Eu recorde que há um colega, que dali emergiu que ele tinha, realmente, capacidade para infiltrado e as qualidades dele começaram a sobressair ali. E ele desenrascava-se muito bem com as situações que lhe eram colocadas.” (Vítor)
		Comunicação verbal	- “Dentro desta formação e daquilo que eu me recorde da formação que tive nesse módulo, eu acho que aquilo

		que mais se aplica à nossa função é a relação, o diálogo, a retórica.” (Rodrigo) - “[...] acho que é pertinente a gente ter que improvisar e adaptarmo-nos ao discurso de uma pessoa. E levar a nossa pessoa e a conversa, em si, à informação que queremos obter. Nesse sentido, achei interessante e acho que é útil para a vida toda, na nossa profissão.” (Mário) - “[...] isso faz toda a diferença. Saber falar com o indivíduo que está do outro lado, que possa ter cometido o crime mais execrável, e todos nós já lidamos com isso, é uma capacidade que nós temos que ter, mas que alguém nos meteu qualquer coisa cá dentro. [...] esta disciplina tem essa particularidade: dá-nos algumas coisas, que uns, depois, por questões intrínsecas, conseguem desenvolver mais do que outros.” (Vitor) - “Ele [Jorge Gonçalves], às vezes, dizia-nos: «É pá, vocês não podem ser betinhos. Vocês vão ser polícias! Vocês têm que descer lá abaixo. Vocês, depois, vão falar com o fulano do banco, têm que subir. Vocês saem de uma situação, têm que ter um discurso assim, mas depois, logo a seguir, têm que ter outro». E realmente isso acontecia assim, no roubo. Quer dizer, eu estava a ouvir uma senhora muito bem-posta na vida, que tinha sido vítima de um crime violento e depois, a seguir, ia buscar o fulano. O discurso que eu tinha que ter com um e com outro era diferente.” (Vitor) - “Outro dos exercícios que eu também adorei, na altura, recordo-me que também deu, assim, alguma polémica. Então, ele fez grupos de dois e deu-nos um banco a cada dois, e cada vez era um com o banco. E o que é que era o banco? [...]. Aquele banco era para, de costas um para o outro, um batia [simula o som, batendo três vezes na mesa] e o outro tentava abrir a porta. Então, era para convencê-lo a abrir a porta e, com um argumento mais ou menos válido, de modo a que conseguíssemos que o outro nos ouvisse. E, lá está, era na tentativa de abrir uma porta. E como isso me fez muita utilidade, passado alguns anos, várias vezes já me lembrei desse exercício. Na altura, não dei a importância devida. Se calhar, não me explicaram a utilidade ou eu não percebia, ou eu não sei se seria direcionado a isso. Eu sei que esse exercício foi ‘top’! Eu adorei! Independentemente de conseguirmos ou não abrir a porta para o outro colega, era uma maneira de nos conseguirmos conectar com o outro e isso, na rua, também faz todo o sentido, porque, às vezes, esquecemo-nos que estamos a falar com pessoas e estamos focados no trabalho, na polícia. E queremos fazer isto, mas podemos chegar ao outro, de uma forma, até, mais fácil, sem estarmos focados no que queremos.” (Alice)
	Comunicação não-verbal	- “[...] no desenvolvimento das nossas profissões, deu, por exemplo, muito jeito nos interrogatórios, perceber a linguagem corporal. E, nesse aspeto, foi bastante interessante. [...]. Mas, depois, só na prática é que deu para perceber a importância da disciplina. Pelo menos, deu para depois colher, digamos assim, algum do investimento que, na altura, os professores tiveram.” (Duarte) - “Por exemplo, há uma altura em que nós estávamos a fazer um exercício, que era fixar o olhar. E então, ele [Jorge Gonçalves] dizia que um dia nós podíamos precisar de estar com alguém à nossa frente e de fixar o olhar. [...]. E estávamos ali um bom bocado, um frente ao outro, com o olhar fixo. E ele dizia que se podia vencer uma pessoa por aquele olhar. A verdade é que

			aquilo ficou-me; não me perguntem porquê, mas aquilo ficou-me. E tempos mais tarde, eu venci um indivíduo num interrogatório, exatamente assim. E fui buscar aquela técnica. E lembrei-me daquilo, porque o indivíduo sentou-se à minha frente e fixou-me o olhar. E quando ele me fixou o olhar, eu percebi: «Este gajo, se eu baixar o olhar, não vou levar nada dele». E eu fui buscar aquela aprendizagem que ele me deu; fui buscá-la. Foi, talvez, dos interrogatórios mais intensos que tive, porque eu encostei testa a testa com ele e ele não tirava o olhar. Eu estive ali uns bons minutos. Quando ele quebrou o olhar, ele confessou o homicídio. E eu senti exatamente aquilo e lembrei-me daquilo que o Jorge estava a dizer: «Não verguem o olhar! Quando vocês vergarem o olhar, vocês vão perder!». Isto foram passados anos e aconteceu. Só aconteceu uma vez, mas aconteceu.» (Vitor)
		Confiança	- “Lembro-me que, uma vez, ele fez-me isso a mim, pôs-me lá no final da sala e disse: «Confia nos seus colegas?». E eu respondi: «Mais ou menos...». E ele: «Então, vamos tentar que confie. E eu posso garantir-lhe que tem que confiar. Eu estou aqui!». Deu-me, para ali, duas ou três voltas com os olhos tapados e disse-me: «Agora, corra. Mas corra a sério!». O que eu fiz, honestamente, foi o que muitos acabaram por fazer, sem sabermos: corri até metade da sala. Eu não confiava neles e eles estavam todos à espera, porque a ideia era saber que não me iria magoar. Ele, depois, dissertava um pouco sobre aquilo. E eu acho que foi pouco aquilo que ele explicou, ou eu não estava preparada para ouvir; não percebi. E realmente, aqui, depois na prática, quando vamos a alguns sítios complicados, temos mesmo que confiar plenamente nos colegas com quem estamos. E nem sempre isso se faz, assim, de ânimo leve.” (Alice)
		Discernimento	- “A experiência que fomos adquirindo, juntamente com esta primeira base da teatralização ou dramatização, chamemos o que quer que seja, porque no fundo o escopo é o mesmo, vai permitir-nos [...] termos o sangue frio e a velocidade de raciocínio. Isto tudo ajuda a manter o discernimento; se for tudo treinado, ajuda a manter o discernimento. [...]. Estamos sempre em formação. E esta fase inicial ajuda a darmos um grande salto para o desempenho no nosso dia-a-dia, até a lidar com os colegas. E faz toda a diferença termos alguns <i>skills</i> de treinamento, depois, para o resto.” (Duarte)
	Avaliação da formação	Sobre o módulo	- “[...] ao fim de uma, duas aulas começámos a perceber que não nos conhecíamos e éramos uma turma que ninguém se conhecia. E começámos, lá está, com alguns exercícios de confiança: partilhar; conhecermos. E acho que foi uma parte importante para nos tornarmos uma verdadeira turma e criar um grupo de pessoas que se começaram a dar melhor e a conhecer-se melhor. E acho que isso foi muito relevante para a continuação do curso.” (Mário) - “[...] esses exercícios, realmente, para mim, fizeram muito sentido, foram muito importantes e gostei imenso da disciplina.” (Alice) - “Tenho pena que tivéssemos tido poucas aulas e que abordássemos tão poucas coisas, que garantidamente devo ter feito mais, que já não me recordo. Mas sei que, na altura, tudo isto que falámos aqui é importante, principalmente o treino das emoções. É pena, porque na altura estamos mais focados nos processos, no penal e em passar, e havia ali uma competiçãozinha, pelo menos no meu curso havia. E esta disciplina era tida como o parente pobre da formação. Honestamente,

			acho que sempre foi assim, um bocadinho. Mas, o mais importante era o que retirávamos dali, não só na polícia, mas até para nós...” (Alice)
		Sobre as consequências da realização do módulo	- “Eu acho que este módulo é muito útil. Lá está, é uma disciplina como outra qualquer que estava no curso e tem a sua pertinência. Neste aspeto, eu acho que nós, no nosso dia-a-dia, trabalhamos em grupo, lidamos com muitas pessoas, quer sejam colegas, quer sejam pessoas com quem nos cruzamos no dia-a-dia, que tenhamos que inquirir, interrogar. E acho que temos que nos adaptar ao discurso da pessoa, temos que absorver o que nos estão a dizer, lidar com as emoções que temos. E, nesse aspeto, acho que tem muita relevância, apesar de só depois, no local de trabalho, é que começamos a ter a noção dessa importância.” (Mário) - “Pessoalmente, eu acho que valeu a pena. É um conjunto de ferramentas que adquirimos, que, na altura, tínhamos dificuldade em perceber onde é que nos vão ser úteis, sobretudo porque nós, a maior parte dos que estavam lá, íamos ao desconhecido. [...]. A capacidade de improviso que ele [Jorge Gonçalves] nos dizia nas aulas, que nós tínhamos que ter capacidade de improviso, porque íamos ser confrontados com situações e tínhamos que ter essa capacidade, na verdade, ela depois foi aparecendo. Nós temos que ser sempre um bocado atores, temos que estar a teatralizar um bocado, a jogar um bocado com as pessoas, com os intervenientes.” (Vitor) - “Eu acho que hoje encaro, se calhar, mais utilidade nisso e hoje aproveitaria, com certeza, certamente melhor essa disciplina do que aproveitei há vinte anos atrás.” (Cecília) - “Hoje, acho que aquela disciplina pode ter muitas vantagens, nomeadamente em dinâmicas de grupo e ali em algumas capacidades, relativamente a trabalho de grupo, a trabalho em equipa. Para além disso, em termos pessoais, também acho que, bem aproveitado, se calhar também te pode dar algumas ferramentas de te ajustares às diferentes situações e de teres algumas ferramentas que te deem algum suporte de segurança. [...] em termos de formação inicial, se calhar eu considerava mais útil ter aquilo agora, já com alguma experiência, do que naquela altura. Naquela altura, eu queria era aprender a ser polícia, basicamente: «Deixem-se de palhaçadas! Eu quero é aprender a ser polícia, não para andar aqui a brincar aos teatros e aos olhos fechados!».” (Cecília) - “Se for pensar bem, fui buscar, se calhar, um bocadinho a algumas das coisas que nós aprendemos na altura [...]. De resto, não me parece que aquilo, talvez até pela resistência que nós tínhamos na formação, tivesse trazido grande coisa depois, para o trabalho, a partir das aulas. Acho que se perdeu muita coisa, se calhar, daquilo que ele quis transmitir.” (Rodrigo) - “Embora nós tenhamos muita tendência, dada a nossa profissão, também a formarmos um preconceito muito próprio, e muitas vezes é esse preconceito que nos ajuda a atingir rapidamente o objetivo, que é prender o bandido, há outras ocasiões em que vai ser prejudicial, porque nós não conseguimos vencer essa barreira, porque no fundo é uma barreira de pensamento, é um pensamento em funil. E nós temos de saber, nós próprios, quando é que temos que sair do funil, ou seja, sair fora da caixa, como se diz aí na gíria. E esta formação ajuda.” (Duarte)
	Sugestões para o futuro	Preparação para o módulo	- “[...] a questão é que realmente os alunos estão lá e têm aquela disciplina, e ninguém lhes explica. E depois

			entra um bocado aquela primeira abordagem: «Isto vai fazer falta para quê?»» (Vitor) - “Naquela pressão, se calhar, podia haver mais uma maneira de apresentação, de forma a criar mais elo de ligação entre eles, para haver mais conexão entre todos. No início, principalmente, porque além de não termos percebido o busílis daquilo, é mesmo o quebrar o gelo.” (Alice) - “[...] relativamente à formação, acho que devia haver uma preparação para o módulo, para as pessoas irem preparadas para aquilo que vai ser o módulo, para ser mais fácil a assimilação do módulo que não tem uma ligação direta, aparentemente, à função da polícia; é uma coisa à parte, é um teatro, é uma representação. Eu acho que as pessoas encaram isso, um bocado, como um teatro e, sendo teatro, não tem a ver com a formação policial. E eu acho que tem que haver aí uma plataforma que faça a ligação entre a “Dramatização”, ou o nome que atualmente tem, e a função policial, para as pessoas ficarem mais sensíveis à formação da “Dramatização” como parte integrante do trabalho profissional que vão ter, porque vai acabar por ser importante, agora as pessoas não estão é preparadas para isso. E é daí que resulta ou, pelo menos no tempo em que eu fiz a formação, resultava alguma resistência à formação da “Dramatização”. Eu acho que deve haver, pelo menos, uns dois ou três dias pré-formação, pré-módulo, para dizer às pessoas: “Este módulo versa isto, e isto é importante nesta área. Embora, aparentemente não tenha a ver, mas vocês depois vão perceber que tem”. Eu acho que deve passar por aqui o início da formação deste módulo. (Rodrigo)
		Testemunhos de colegas	- “Nós, quando estávamos lá, valorizámos muito o que os colegas mais velhos diziam, que eram pessoas que a gente olhava, assim, com uma distância enorme, com um respeito brutal. Por exemplo, nestas matérias, pessoas que expliquem aos colegas que estão lá, que são uma cambada de miúdos. E isto não é vender o produto, mas, no fundo, eles terem ali o testemunho de pessoas que estiveram no terreno e que eles veem que, realmente, é assim.” (Vitor)
		Conteúdos formativos	- “O módulo podia focar-se mais nas relações interpessoais, na relação entre as pessoas, estabelecendo dinâmicas para adaptar as pessoas a diversas situações em que possam ter que interagir com outras pessoas, dar-lhes uma certa preparação para serem mais flexíveis em termos de comportamentos, para se poderem adaptar, tipo camaleão.” (Rodrigo) - “Eu acho que podia aproveitar-se para ferramentas emocionais ligadas à profissão.” (Cecília) - “Gestão de stresse, [...] acho que isso é fulcral, na nossa profissão. Técnicas de gestão de stresse, eu acho que sim. Depois vem tudo o resto.” (Cecília) - “[...] não é preciso dar muito mais ênfase: é manter, adaptar e desenvolver, nomeadamente na parte comunicacional.” (Duarte) - “Só acho que devia ter mais uma abordagem na situação de ler os sinais, entender as expressões, o que não falamos: a linguagem não-verbal.” (Alice) - “Além de eu achar que deveria sempre haver ali uma parte de expressão corporal, porque nós estamos sempre a tentar lidar com as expressões dos outros, mas para controlarmos as nossas. Acho que isso era deveras importante, mas acho que vai bater na situação das emoções: conseguirmos gerir um pouco as nossas emoções e tentar sacar tudo o que conseguirmos da

			linguagem corporal dos outros, sem que a nossa também nos atraísse.” (Alice) - “Há uma coisa que me ocorreu agora e que eu não sei se alguma vez consideraram, ou se passou pela cabeça, que era o módulo ter alguma integração com a Psicologia. Isso, de repente, fez sentido na minha cabeça e eu não fazia ideia se já tinham pensado nisso.” (Rodrigo)
		Atualização permanente	- “Basicamente, pelo que eu ouvi, desde o ‘cota’ até ao nosso ‘rookie’, o guião da disciplina mantém-se o mesmo. Simplesmente, tem sido atualizado com as novas descobertas científicas, em termos da psicologia social, da psicologia, pelo que me apercebo [...]” (Duarte) - “[...] esta formação não deve mudar muito, deve sempre adaptar-se, digamos assim, à evolução científica que a área está sempre a ter e, mais tarde, ser complementada, ao longo do tempo.” (Duarte)
		Formação para grupos	- “Na Polícia, privilegiava-se a competição. Está mais que demonstrado que, para resultados rápidos, a competição é boa, mas não dá resultados duradouros. Aquilo que tu tens em termos de competição, vais partir em termos de equipa. As equipas vão demorar muito tempo a formar-se, se é que alguma vez se vão formar. Também demoram a ser formadas. O grande problema muitas vezes, em termos de se obter resultados rápidos, quando se pensa na equipa e não no individual, é que os resultados vão demorar a aparecer. E, muitas vezes, os dirigentes têm uma pressão imensa para demonstrarem resultados. Devia investir-se muito mais na formação dos grupos.” (Duarte) - “Quando falamos de emoções, esse tipo de módulo era bom – como aquelas grandes empresas fazem para dinamizar os grupos – nem que fosse para o departamento, sem prejuízo de haver a formação contínua sempre.” (Alice) - “Eu acho que esse tipo de “brincadeiras”, exercícios importantes, deviam ser feitos com as brigadas, porque depois nunca mais ninguém tem esse tipo de atitude, nem de práticas que nós, na altura, não percebemos que eram tão importantes. E, agora sim, com grupos coesos e grupos que nós já conhecemos mesmo, que às vezes nem precisa de falar, era giro também haver uma interação.” (Alice) - “<i>Team Buildings</i>. Nesse sentido, se calhar, não era má ideia. Eu, pelo menos, caí aqui um bocadinho de paraquedas num grupo, num departamento já formado e comecei a conhecer os colegas mais às horas de almoço, nos dias de [formação de] tiro, em que passamos mais tempo juntos fora do trabalho.” (Mário)
		Formação contínua	- “Os <i>skills</i> de grupo são importantes, fazer aqueles desempenhos de grupo, acho que isso também é importante. Mas, depois tem que se dar continuidade.” (Duarte) - “Também podes agora sugerir um módulo em termos de formação já profissional, não só enquadrado no curso de formação inicial, mas depois já mais para a frente, no decurso da profissão.” (Cecília) - “Os desempenhos operacionais são essenciais para a construção e para o espírito de grupo. Neste aspeto, era bom, realmente, a formação contínua, que abraçasse também estas pequenas coisas da vivência do dia-a-dia. Parecem ninharias, mas depois, se as coisas ficam mal, afeta todo o mundo.” (Duarte) - “A maior parte das áreas da formação contínua, muitas delas não carecem de continuidade; mas, há outras que

			carecem. Nesta área, especificamente, também devia haver uma continuidade.” (Duarte)
--	--	--	--