

ALISSON CÉSAR DA SILVA GAMA

**METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO
NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DE
ALAGOAS**

Maceió

2025

ALISSON CÉSAR DA SILVA GAMA

**METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO
NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DE
ALAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado

Maceió

2025

**Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

G184m Gama, Alisson César da Silva.
Metodologias ativas de aprendizagem : estudo de caso no Curso de
Formação de Oficiais da Polícia Militar de Alagoas / Alisson César da Silva
Gama. – 2025.
153 f. : il.

Orientador: Luis Paulo Leopoldo Mercado.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 119-127.
Apêndices: f. 128-153.

1. Metodologias ativas. 2. Formação militar. 3. Ensino-aprendizagem. 4.
Tecnologias digitais da informação e da comunicação. 5. Alagoas. Polícia
Militar. I. Título.

CDU: 355.233.11(813.5)

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS

ALISSON CÉSAR DA SILVA GAMA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO**
Data: 19/09/2025 21:03:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA**
Data: 22/09/2025 12:06:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **ODALEA FEITOSA VIDAL**
Data: 22/09/2025 10:47:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dra. Odaléia Feitosa Vidal, Universidade de Pernambuco (UPE)
Avaliadora Externa à Instituição

Dedico

À minha amada esposa, *Kaline Delgado*, e ao meu campeão, Bento Gama, por serem minha força, coragem e persistência. Aos meus pais, *in memoriam*, o policial, José Cícero e a professora, Ana Maria. A minha tia-mãe, *Maria de Lourdes*, pelo apoio incondicional em cada etapa da minha vida. À minha sogra e sogro *Zuleide e Arnaldo* por todo apoio e carinho. À *Polícia Militar de Alagoas*, instituição pela qual tenho imensa gratidão e amor, e a todos os *seus integrantes*, que diariamente dedicam suas vidas à proteção da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui exigiu muitos esforços, dedicação e coragem. Por isso, é com imensa gratidão que registro, neste espaço, aqueles que, de diversas formas, contribuíram para a realização desta Dissertação e para a minha trajetória no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Agradeço primeiramente a Deus pela fé que me sustenta diariamente, nos momentos mais desafiadores e por me fazer acreditar que era possível chegar ao fim desta caminhada. À Nossa Senhora, por seu manto protetor que me acolheu nos momentos de cansaço e por me reservar instantes de simplicidade que trazem felicidade, como o suave canto dos pássaros no canteiro da Av. Fernandes Lima, em algumas voltas para casa, depois de assistir aulas na UFAL.

Conciliar trabalho, família e estudos foi um grande desafio. Neste processo, a resiliência e o destemor, tão próprios da atividade de um Policial Militar, foram fundamentais para a superação dos obstáculos.

À minha esposa, Professora Mestra Kaline, minha inspiração e companheira de jornada deste sonho compartilhado em 2017, quando idealizamos, juntos, a conclusão desta Pós-Graduação. A você, meu amor, agradeço por todo carinho, compreensão e por suportar com paciência as minhas ausências nos fins de semana, feriados e alguns momentos importantes.

Ao meu filho, Bento Gama, meu grande campeão, que, em plena fase de alfabetização ainda não compreende o quanto me ajudou com sua ternura, seu sorriso e sua bondade. Desejo que, no futuro, essa jornada lhe sirva de bons exemplos, meu amado filho.

Aos meus pais, cuja presença me faltou por perdas precoces, mas que seguem vivos em mim. Cada passo nesta trajetória é também fruto daquilo que, direta ou indiretamente, recebi de vocês. Hoje, sou policial e professor – reflexos de ambos.

À minha tia-mãe Lurdinha, uma mulher extraordinária, que sempre sabe me ouvir, acolher e fortalecer com palavras de amor e esperança. Saiba que você faz parte dessa conquista! À minha sogra, Zuleide, e ao meu sogro, Arnaldo, pessoas admiráveis, com quem tenho a sorte de conviver e que tanto ajudam e acolhem minha família – minha eterna gratidão.

Aos amigos que caminharam comigo durante o Mestrado – Wilker, Natália, Meijores, Rosely, Emily, Biu e Vera – minha gratidão profunda. O convívio com vocês tornou a

caminhada mais leve, divertida e significativa. Cada um deixou uma marca, um aprendizado e uma lembrança afetuosa.

Aos Professores da UFAL que nos guiaram com sabedoria, especialmente, Walter Matias, Givanildo da Silva, Fernando Pimentel, Maria Aparecida e Elisângela Mercado, agradeço pelos ensinamentos e pela generosidade na partilha do conhecimento.

Ao Professor Doutor Eraldo Ferraz, minha admiração pelas pontes que são construídas entre a Polícia Militar de Alagoas (PMAL) e a UFAL ao longo dos anos. Seu entusiasmo é determinante para incentivar e valorizar a pesquisa científica em nossa instituição militar.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Paulo Leopoldo Mercado, meu respeito e agradecimento pela confiança, disponibilidade e comprometimento. Ser seu orientando sempre representou um grande desafio, pelo reconhecimento que sua trajetória profissional representa para a comunidade acadêmica. Sua segurança e orientações constantes foram fundamentais para que eu tivesse tranquilidade, confiança e persistência. Desenvolvemos, ao longo do tempo, uma relação profissional marcada pelo diálogo, respeito e amizade. Muito obrigado, Mestre!

À briosa PMAL, meu orgulho em pertencer e minha gratidão pela história de 193 anos a serviço da sociedade alagoana. A todos os profissionais que, mesmo com o risco da própria vida, mantêm vivo o juramento de proteger e promover justiça social.

À APMSAM e aos Cadetes do Brasil, Turma Aspirantes 2025, meu reconhecimento pela colaboração direta neste estudo. Vocês representam a esperança e a força renovadora da nossa corporação. Confiamos no entusiasmo, alegria e na capacidade de transformação das novas gerações.

Por fim, agradeço às instituições e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com este trabalho, por meio de palavras, gestos ou ações e tornaram possível a realização desta Dissertação. A todos, meus mais profundos e sinceros agradecimentos. Este trabalho é, em muitos sentidos, fruto de um esforço coletivo.

"O coração do que tem discernimento adquire conhecimento; os ouvidos dos sábios saem à
sua procura."
(Provérbios 18:15)

RESUMO

Trata-se de estudo de caso relacionado à temática das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) aplicadas no 1º ano do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Alagoas (CFO/PMAL), subsidiado pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e pela Matriz Curricular Nacional (MCN), para ações formativas dos profissionais de segurança pública, envolvendo formação de um profissional ativo, crítico-reflexivo, dotado de inúmeras competências, autonomia intelectual e habilidades específicas. Destarte, o objetivo geral foi investigar como as MAA incorporadas à prática pedagógica do CFO da PMAL contribuem para o ensino-aprendizagem, e o problema relaciona-se em como as MAA são incorporadas na prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem do CFO da PMAL. O *lócus* do estudo foi na Academia de Polícia Militar Senador de Melo (APMSAM), com 50 (cinquenta) alunos e 22 (vinte e dois) professores do 1º ano do CFO, e o objetivo específico refletido foram as MAA praticadas na turma. A metodologia envolve pesquisa qualitativa com uma abordagem mais profunda, contextualizada e oferecendo mais sentido através da hermenêutica. Os dados foram coletados através de questionários pelo *google forms* e analisados através da Análise Textual Discursiva (ATD), buscando entender sentidos e significados das respostas dos participantes e juntamente com uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), como forma de integrar a literatura relacionado a temática e entender os sentidos dos dados coletados. Os resultados indicam que existe interesse na aplicação das MAA pelos professores, mas na prática se tem pouco conhecimento, alinhados com a falta de formação continuada dos professores e o ambiente educacional militar não oferece cenário promissor ativo. Mesmo orientados pelo PPC e a MCN para ações formativas dos profissionais de segurança pública, ainda, existe necessidade de uma efetivação real de práticas pedagógicas voltadas as MAA.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Aprendizagem; Formação Militar; Ensino-Aprendizagem, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

ABSTRACT

This case study addresses the theme of Active Learning Methodologies (ALM) applied in the first year of the Alagoas Military Police Officer Training Course (CFO/PMAL). This program, supported by the Course Pedagogical Project (PPC) and the National Curricular Matrix (MCN), serves as a training tool for public security professionals. This involves developing active, critical, and reflective professionals with numerous competencies, intellectual autonomy, and specific skills. The overall objective was to investigate how ALM, incorporated into the pedagogical practice of the PMAL CFO, contributes to teaching and learning. The problem relates to how ALM is incorporated into the pedagogical practice of the PMAL CFO's teaching and learning process. The study took place at the Senador de Melo Military Police Academy (APMSAM), with 50 (fifty) students and 22 (twenty-two) first-year CFO teachers. The specific focus was on the MAA practiced in the class. The methodology involved qualitative research with a deeper, contextualized approach, offering greater meaning through hermeneutics. Data were collected through Google Forms questionnaires and analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA), seeking to understand the meanings and significance of participants' responses. A Systematic Literature Review (SLR) was used to integrate the literature related to the topic and understand the meaning of the data collected. The results indicate that teachers are interested in applying MAA, but in practice, there is little knowledge, combined with a lack of continuing education for teachers and the lack of a promising military educational environment for active participation. Even guided by the PPC and MCN for training actions for public security professionals, there is still a need for the real implementation of pedagogical practices focused on MAA.

Keywords: Active Learning Methodologies; Military Training; Teaching and Learning; Digital Information and Communication Technologies (DICT).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Termos na pesquisa da BDTD	19
Quadro 2	Dissertações e teses selecionadas	20
Quadro 3	Componentes curriculares do CFO	23
Quadro 4	A neurociência na sala de aula	44-45
Quadro 5	Crerios de avaliaes aos professores do CFO: regiao Nordeste	49-50
Quadro 6	Avaliao curricular	51
Quadro 7	Categorizao, conforme ATD	96
Quadro 8	Conexao pedagogica-metodologica MCN e PPC do CFO	104
Quadro 9	MAA e Seguranca Pblica	107-108
Quadro 10	Aprendizagem x Corporaes	109

LISTA DE ILUSTRAÇÕES - GRÁFICOS

Gráfico 1	MAA, praticadas no 1º ano do CFO	70
Gráfico 2	Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	71
Gráfico 3	MAA previstas na MCN e aplicadas ao 1º ano do CFO	72
Gráfico 4	MAA utilizadas nas instruções do 1º ano do CFO	74
Gráfico 5	Modelo realizado pelos professores	76
Gráfico 6	Percepção das metodologias e técnicas de ensino realizadas pelos professores	78
Gráfico 7	Aprendizagem e resultados nas avaliações	79
Gráfico 8	Nível de aprendizagem	80
Gráfico 9	Comportamento do professor	81
Gráfico 10	Desenvolvimento de competências e habilidades profissionais com as MAA	83
Gráfico 11	Conhecimento da MCN	85
Gráfico 12	Conhecimento do projeto pedagógico do CFO	86
Gráfico 13	MAA previstas na MCN	87
Gráfico 14	Outras MAA utilizadas no 1º do CFO	88
Gráfico 15	Nível de conhecimento da MAA	90
Gráfico 16	Grau de importância das MAA	91

LISTA DE ILUSTRAÇÕES – FIGURAS

Figura 1	Legislações e normatizações militares	30
Figura 2	Desdobramentos das competências	37
Figura 3	Área da APMSAM	47
Figura 4	Eixos articuladores na formação	52

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABPr	Aprendizagem Baseada em Projetos
ATD	Análise Textual do Discurso
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Educação
APMSAM	Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Mello
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BGO	Boletim Geral Ostensivo
BIE	<i>Buck Institute for Education</i>
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética da Pesquisa
CF/88	Constituição Federal de 1988
CFAP	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças
CFO	Curso de Formação de Oficiais
CFP	Curso de Formação de Praças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIEB	Centro de Inovações para Educação Brasileira
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOE/AL	Diário Oficial do Estado/Alagoas
DT	Divisão Técnica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FME	Fundamentos para a Modernização do Ensino
GCG/ASS	Gabinete do Comando Geral/ Assessoria
GO	Grupo de observação
GV	Grupo de vivência ou verbalização
GTEME	Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAA	Metodologias Ativas de Aprendizagem

MEC	Ministério da Educação
MCN	Matriz Curricular Nacional
NPCE	Normas para o Planejamento e a Conduta de Ensino
PCN	Planos Curriculares Nacionais
PISP	Perfil das Instituições de Segurança Pública
PMAL	Polícia Militar de Alagoas
PMBA	Polícia Militar da Bahia
PMCE	Polícia Militar do Ceará
PMMA	Polícia Militar do Maranhão
PMPE	Polícia Militar de Pernambuco
PMPB	Polícia Militar da Paraíba
PMPI	Polícia Militar do Piauí
PMRN	Polícia Militar do Rio Grande do Norte
PMSE	Polícia Militar de Sergipe
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROERD	Programa Educacional de Resistências às Drogas e à Violência
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SAI	Sala de Aula Invertida
SISEDUCAR	Sistema Educacional da Polícia Militar de Alagoas
SSP/AL	Secretaria de Segurança Pública de Alagoas
STI	Sistemas de Tutores Inteligentes
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TFM	Treinamento Físico Militar
UDF	Uso Diferenciado da Força
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 MAA NA FORMAÇÃO MILITAR: uma revisão sistemática da literatura.....	16
2.1 Percursos metodológicos na produção da RSL.....	17
3 FORMAÇÃO DE OFICIAIS MILITARES: NORMATIZAÇÕES, LEGISLAÇÕES DO CFO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....	22
3.1 Ensino Militar: um breve histórico no Brasil e Alagoas.....	25
3.2 CFO: normatizações, legislações e referenciais.....	30
3.3 Estratégias Pedagógicas da MCN.....	35
4 PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA.....	42
4.1 APMSAM, a Escola de Formação de Oficiais de Alagoas.....	46
4.2 Credenciamento de professores no CFO.....	49
5 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E INOVAÇÕES EDUCACIONAIS.....	53
6 METODOLOGIA.....	60
6.1 Abordagem da pesquisa.....	60
6.2 Participantes e local da pesquisa	63
6.3 Coleta de dados.....	64
6.4 Análise de dados.....	65
6.5 Integridade da pesquisa.....	67
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	69
7.1 Dados dos alunos.....	69
7.2 Dados dos professores.....	83
7.3 Cruzamento dos resultados: alunos, professores e literatura.....	95
7.3.1 Perfil dos Professores.....	97
7.3.2 Perfil Profissiográfico dos Agentes de Segurança Pública.....	101

7.3.3 Fundamentos Pedagógicos-Metodológicos da MCN e PPC do CFO.....	103
7.3.4 Metodologias e Práticas Pedagógicas.....	105
7.3.5 Escola Militar.....	108
7.3.6 Avaliações do Curso.....	113
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE.....	129

1 INTRODUÇÃO

As Polícias Militares Estaduais, como órgãos da segurança pública, têm o dever constitucional de servir e proteger a sociedade. Com fundamentação no artigo 144 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que rege o país, estas instituições exercem a preservação da ordem pública, a integridade das pessoas e do patrimônio. Diariamente, realiza o atendimento direto por uma sociedade que luta por justiça social. Pensar na qualificação destes agentes de segurança pública é fundamental para equilibrar as relações institucionais ao público geral.

A formação dos policiais militares é um grande desafio para as corporações em todo o país, devido à evolução e mudanças na sociedade, que produzem uma nova formatação nas ações da atividade policial. O profissional de segurança pública deve estar preparado para atender as demandas diversificadas que lhe são exigidas. Nesse contexto, faz necessário uma adequação de metodologias e técnicas que entreguem respostas eficientes à mais simples e complexas ocorrências.

Ingressei na corporação no ano de 2004, sou filho de um policial militar e uma professora, ambos servidores estaduais, e atualmente me considero um professor-policial. Apesar de ser professor credenciado na Polícia Militar de Alagoas (PMAL) desde 2010, apenas em 2013, ao participar do Curso Nacional de Formação de Instrutores do Programa Educacional de Resistências às Drogas e à Violência (PROERD), minha carreira passou a agregar uma nova percepção relacionada às metodologias e técnicas educacionais de ensino. Através de uma participação efetiva em sala de aula, o curso do PROERD me ensinou sobre a responsabilidade do professor em motivar os alunos na própria construção da aprendizagem.

Em 2016, fui transferido para o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), no qual passei mais de 6 (seis) anos e vivenciei a formação de aproximadamente 3.500 soldados. Estive à frente das turmas, por vezes, como coordenador de formação, e foram inúmeras experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Sempre ouvia os relatos sobre extraordinários, bons e razoáveis professores em sala de aula. Observei também um grande interesse pelas melhores notas, por consequência da classificação final e ascensão profissional. E isso é um ponto intrigante na escola de formação militar, a qualidade da aprendizagem e a valoração do sistema de notas.

No CFAP, no período entre 2016 e 2022, o cotidiano apresentava uma certa carência por parte dos professores, relativo à utilização de metodologias, técnicas e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que pudessem ser empregadas em sala de

aula, mesmo em uma formação militar. Embora, contarmos com uma ferramenta do Sistema Educacional da Corporação - SISEDUCAR, somente em 2020, na pandemia, com a necessidade do distanciamento social, os professores no CFAP despertaram sobre novas possibilidades de ensino, tendo em vista as atividades e interações em fóruns e aulas em plataformas *online*.

Com o tempo, percebo a necessidade da PMAL se aproximar da comunidade acadêmica, com o objetivo de uma formação mais atualizada, através da participação ativa dos alunos e alicerçadas em inovações educacionais. A aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) com formatações que se aproximem da realidade do CFO pode contribuir na construção deste profissional.

Diante desse contexto citado, surge o problema: como as MAA são incorporadas na prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem do CFO da PMAL? As hipóteses que explicam esse problema são:

- Há reduzida utilização de MAA no processo ensino-aprendizagem no CFO da PMAL fomentada principalmente pela falta de renovação do processo de ensino-aprendizagem no CFO da PMAL;
- A participação ativa dos alunos é restrita devido ao ambiente militar contar, principalmente, com metodologias e técnicas tradicionais de aprendizagem;
- A prática das MAA acontece de forma lenta, pois pode haver um cenário que não promova a qualificação necessária aos professores.

O estudo surge da necessidade de agregar mais desenvolvimento na formação, alicerçado por estratégias inovadoras de aprendizagem. A partir da problematização, a discussão alterna entre a prática educativa pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem, as MAA, a aprendizagem significativa e aprendizagem inovativas e como esses conceitos constroem a relação entre a proposta curricular do curso e as MAA utilizadas na formação.

Para Libâneo (2017, p. 14), a prática educativa pedagógica tem grande amplitude na sociedade, não se restringe à sala de aula e que as finalidades educacionais são sempre sociais. Para as polícias militares estaduais, que trabalham diretamente em contato com pessoas, o serviço não se restringe apenas em atividades repressivas e sim, em inúmeros atendimentos, orientações e encaminhamentos de variadas demandas sociais.

Por meio dos participantes da pesquisa, alunos e professores, o estudo de caso evidencia como o CFO tem orientado a formação dos profissionais e se a aprendizagem significativa é efetivamente praticada. Conforme definição de Ausubel (1982), “o fator

isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”, ou seja, o conhecimento prévio do aluno.

A compreensão dos professores tocante à necessidade de utilização de metodologias e técnicas de ensino que possam diminuir a distância da aprendizagem, proposta nos currículos escolares, também ganha mais força no universo de aprendizagem inovativas, e aqui, não se restringe apenas ao fator tecnologia.

É salutar discutir o que realmente está sendo praticado no CFO e a conexão com as normatizações reguladoras de ensino. Anualmente, a corporação publica as Normas de Planejamento Conduta e Ensino (NPCE) com previsão dos cursos que serão realizados pela PMAL, além de regular o direcionamento e sistematização das diversas metodologias e técnicas de ensino oferecidas aos professores.

Nas instituições militares, a organização hierárquica piramidal faz com que os postos superiores sejam numericamente limitados. Dessa forma, mesmo cumprindo o tempo necessário para ascensão profissional, o interstício, nem todos terão acesso às promoções. Logo, os melhores classificados em curso de formação, através de notas, terão prioridade na evolução da carreira. Difere da maioria das carreiras civis, nas quais o tempo de serviço e outros requisitos já garantem a progressão, não havendo uma competição direta com outros servidores.

Nesse modelo, a aprendizagem tecnicista e conteudista pode estar levando vantagem sobre a aprendizagem significativa, pois os jovens alunos desejam se classificar nos primeiros lugares, através de boas notas, independente se a aprendizagem foi a mais adequada. Para Moreira (2023, p. 12), o aluno é visto como um ser que pensa, sente e age de maneira integrada, mas na aprendizagem significativa torna positiva esta integração de modo a haver o crescimento pessoal.

Recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) sofreu alterações pela Lei nº 14.533/23 (Brasil, 2023) que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), na qual as TDIC devem estar presentes no caminho do conhecimento desde a educação básica, passando pela profissional e superior tanto na formação, quanto na capacitação. Nesse diapasão, a fim de acompanhar os ditames da evolução da sociedade contemporânea, a formação do profissional de segurança pública deve utilizar TDIC que agreguem no processo de construção do conhecimento dos alunos.

Ressalta-se, que no PPC do CFO (Alagoas, 2022) e MCN (Brasil, 2014) preveem a aproximação contínua entre a teoria e a prática da atividade do profissional de segurança pública, a fim de aplicação de justiça social. Assim, o sistema de ensino deve dispor de

mecanismos que possam alcançar mais a absorção e assimilação no processo de ensino-aprendizagem. A proposta de constante atualização e aprimoramento das escolas de formação tem uma lógica que permeia a utilização de variados tipos de metodologias, técnicas e artefatos tecnológicos.

É pertinente apontar algumas distinções conceituais entre metodologias, estratégias, técnicas e métodos de ensino, que neste estudo, por vezes, serão tratadas como define Masetto (2015). Os termos: metodologias e estratégias referem-se ao conjunto de todos os meios e recursos que o professor pode utilizar em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ao tempo que as técnicas ou métodos são atividades que são realizadas visando obter algum objetivo de aprendizagem.

As MAA são possibilidades que colocam o aluno na discussão central da construção da aprendizagem. Para Moran (2018), a aprendizagem ativa eleva a flexibilidade cognitiva, aumentando a capacidade de alternar, realizar diferentes tarefas, além de contribuir para adaptação de situações inesperadas.

Na formação dos alunos da PMAL, a faixa etária está entre 18 e 30 anos, idade autorizada nos últimos editais de seleção, por coincidência, fazem parte do grupo definido por Prensky (2001) como nativos digitais que nasceram nas últimas décadas imersos na cultura de informações rápidas, através da rede de internet.

Explorar essa característica em pessoas com grande capacidade de operar diversos artefatos digitais, pode ser uma vantagem. E os professores, facilitadores do conhecimento, devem adequar suas aulas, bem como prover interações, também, nas fases não presenciais.

De certo que a maioria dos professores, pertencentes a gerações anteriores, têm a necessidade de serem inseridos e atualizados no atual processo de ensino-aprendizagem tornando-se uma condição *sine qua non*, simplesmente acompanhar o cotidiano e as oportunidades que surgem. No entanto, existe a possibilidade de um cenário escolar que impossibilite a qualificação adequada aos professores na aplicação das MAA, somada à falta de renovação do processo ensino-aprendizagem no CFO da PMAL.

Para Almeida e Mercado (2023), a docência não pode ser a reprodução de saberes prontos, apontam ao desenvolvimento de novos conhecimentos com responsabilidade social. Assim, a incrementação de artefatos digitais educacionais na formação continuada dos professores ou até mesmo minicursos e tutoriais já pode possibilitar um avanço na construção de um processo de ensino-aprendizagem pautado pela transformação e inovação.

Corroborando com as perspectivas de transformação e inovação, Camargo e Daros (2021, p. 19) afirmam que uma aprendizagem digital é uma alternativa capaz de promover

uma aprendizagem contextualizada, significativa e centrada nas pessoas. A interação entre professores e alunos, através de artefatos digitais, pode contribuir com a construção do conhecimento.

Nesta perspectiva de inovação e novos conhecimentos aos alunos, para Almeida e Valente (2019), a aprendizagem por jogos digitais ou games pode ser vista como uma atividade rica para os estudantes, com o potencial de permitir a integração de diferentes áreas do conhecimento.

Desta forma, inferimos que as utilizações das MAA estão crescentes na educação mundial, com vistas a promover uma concepção de ser humano mais participativo e que se utiliza de diferentes formas de comunicação. Para Ribeiro (2021), deve haver empoderamento semiótico de cidadãos pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos. Dessa forma, as MAA se alinham com uma prática pedagógica que estimulam a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa foi realizada no CFO da PMAL, que iniciou em 2023 e tem previsão de término em 2025. A coleta será delimitada ao 1º ano do CFO, entre os 50 (cinquenta) alunos e 22 (vinte e dois) professores.

Este estudo tem como objetivo geral: investigar como as MAA incorporadas à prática pedagógica do CFO da PMAL contribuem para o ensino-aprendizagem, em vistas a construção do conhecimento. Para atingir a este objetivo geral serão trabalhados os seguintes objetivos específicos:

- Categorizar junto ao PPC do CFO e a MCN as ações desenvolvidas por meio de MAA na prática pedagógica do professor do CFO;
- Investigar de que forma as MAA podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem do CFO;
- Identificar as MAA utilizadas no primeiro ano do Curso de Formação de Oficiais;
- Levantar as percepções dos participantes da pesquisa sobre as MAA que podem ser adequadas ao CFO.

A metodologia envolveu pesquisa qualitativa e foi desenvolvida com os alunos e professores que cursaram e ministraram aulas, respectivamente o 1º ano do CFO em 2023, através de um estudo de campo na utilização das MAA e nas fontes bibliográficas.

Após a introdução, seguimos para segunda seção com uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) com as contribuições mais importantes conectadas ao processo de ensino-aprendizagem militar, de forma específica a prática pedagógica com as MAA, através de

produções acadêmicas brasileiras (dissertações e teses) referentes à temática e disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

A terceira seção, “Formação de Oficiais Militares: breve histórico, normatizações, legislações do CFO e estratégias pedagógicas educacionais”, tratará do ensino militar, originário das forças armadas, apresentando-se desde a época do Império, século XIX, passando pela República, século XX, seguindo aos dias atuais nas Polícias Militares Estaduais, com inúmeras transformações.

A quarta seção, “Processo Ensino-Aprendizagem na Formação do Profissional de Segurança Pública”, interliga-se com as transformações contemporâneas e a necessidade de construção/reconstrução do processo de ensino-aprendizagem, *lócus* da formação e seleção dos professores do CFO.

Na quinta seção, “Metodologias Ativas de Aprendizagem e Inovações Educacionais” são apresentadas metodologias em que os alunos participam da construção da aprendizagem; inovações educacionais com características à formação profissional de segurança pública trazidas pela MCN.

Na sexta seção, “Metodologia”, é apresentado o estudo de caso no CFO da PMAL, com análise qualitativa de transcrições de dados de professores e alunos, a Análise Textual Discursiva (ATD) foi utilizada objetivando produzir sentidos, por meio de um processo interpretativo, dialético e reflexivo com atuação ativa do pesquisador.

Ademais, trata-se de um estudo que envolve participantes de uma categoria específica, os militares, que são regidos por legislações e regulamentos disciplinares e a ATD, através da hermenêutica pode interpretar melhor as falas, indo além do que está expresso.

Na sétima seção, “Análise e Discussão dos Dados”, são exploradas as informações colhidas dos alunos e professores do CFO da PMAL e discutidas através da ATD, objetivando entender os sentidos dos dados coletados. Adiciona-se a discussão com a bibliografia de autores relacionadas à temática educacional, e com a RSL das dissertações e teses que envolvem a formação militar, e por fim, na última seção são realizadas as “Considerações Finais”.

2 MAA NA FORMAÇÃO MILITAR: uma revisão sistemática da literatura

As práticas com MAA têm ganhado destaque no âmbito educacional podendo reverberar no CFO das Polícias Militares Estaduais, visto que proporcionam ensino mais dinâmico e centrado no protagonismo dos alunos. Diferentemente dos métodos tradicionais, que enfatizam a transmissão passiva de conhecimentos, as abordagens ativas incentivam a participação, a resolução de problemas e a tomada de decisões em contextos simulados, aproximando a teoria da prática.

Essa mudança pedagógica é fundamental para preparar os futuros oficiais para os desafios complexos da segurança pública, exigindo não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades críticas, analíticas e colaborativas. Nesse sentido, houve a necessidade de buscar estudos que comprovem se de fato as MAA são realidade dentro do CFO das Polícias Militares Estaduais.

O estudo em questão oferece uma visão panorâmica das dissertações e teses sobre a formação de policiais militares estaduais para assim desvelar novos conhecimentos que contribuam com o avanço acadêmico na área, vislumbrando, inclusive, quais aspectos ainda carecem de investigações no que diz respeito ao uso das MAA nas corporações.

Saviani (2009, p. 43) defende que “sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido”. Ao longo desse estudo será possível conhecer os caminhos percorridos e descobrir quais deles devem ser ampliados e/ou modificados. Romanowski e Ens (2006, p. 39) explicitam que:

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Nesta direção, é possível levantar os seguintes questionamentos de pesquisa: quantos e quais dissertações e teses brasileiras estudam o uso das MAA nos CFO nas Polícias Militares Estaduais? Estas produções revelam os avanços e lacunas existentes sobre o uso das MAA? Quais os desafios enfrentados para a utilização das MAA no CFO das Polícias Militares Estaduais?

Para responder, investigamos as dissertações e teses que envolvem os temas de formação de oficiais das Polícias Militares e MAA, disponíveis na BDTD¹. Esta base científica foi escolhida por ser o acervo das dissertações e teses aprovadas nos programas de pós-graduação do país. Algumas dessas produções não são divulgadas em formato de artigo e, nesse sentido, urge a necessidade de buscar as contribuições acadêmicas referentes a esta temática no formato de delimitações e teses.

Nesse sentido, o objetivo desse levantamento bibliográfico é desvelar os conhecimentos produzidos nas dissertações e teses brasileiras sobre os temas de formação de Oficiais das Polícias Militares e MAA, buscando nelas o processo de construção do conhecimento na área.

2.1 Percursos metodológicos na produção da RSL

Esta seção baseia-se em uma RSL, método que, de acordo com Costa e Zoltowski (2014), consiste no processo de reunião, avaliação crítica e síntese de resultados de múltiplos estudos, permitindo uma busca abrangente e organizada. Essa abordagem possibilita a identificação das principais temáticas e enfoques teóricos já explorados, evitando a replicação de investigações anteriores. Além disso, a RSL evidencia lacunas no conhecimento existente, tornando-se um recurso fundamental para compreender a produção científica na área e orientar novos estudos.

A RSL segue as seguintes etapas básicas: delimitação da questão a ser pesquisada; escolha das fontes de dados; eleição das palavras-chaves para a busca (descritores); busca e armazenamento dos resultados; seleção de artigos pelo resumo, a partir dos critérios de inclusão e exclusão elencados pelo autor; extração dos dados das produções científicas selecionadas; avaliação destas produções, a partir do objetivo do trabalho; e síntese e interpretação dos dados (Costa; Zoltowski, 2014).

A construção dos dados foi realizada a partir do direcionamento dos autores citados. A delimitação da questão da pesquisa foi: Quais e quantas dissertações e teses brasileiras estudam a formação de oficiais da Polícias Militares e juntamente à temática da MAA?

E estabelecidos critérios de inclusão do material que compôs o corpus do trabalho, bem como o levantamento das dissertações e teses catalogadas (Romanowski; Ens, 2006). Os

¹ BDTD é um mecanismo de busca que integra todos as BDTD das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Este sistema oferece a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório da Instituição de Ensino Superior (IES) na qual o trabalho foi defendido.

critérios de inclusão disseram respeito à interligação entre a formação de Oficiais das Polícias Militares e MAA; o limite temporal entre 2014 e 2024; dissertações e teses escritas em língua portuguesa; presença dos descritores supracitados permutados em expressões de dois termos, quer seja no título, resumo e/ou palavras-chave. Os critérios de exclusão se direcionaram aos estudos repetidos, bem como aos que não se enquadravam nos critérios de inclusão.

Os descritores utilizados foram: “Oficiais da Polícia Militar”, “Formação de Oficiais”, “Polícia Militar”; “Metodologias Ativas de Aprendizagem”, “Metodologias Ativas”, “Aprendizagem Baseada em Problemas”. Estes descritores foram permutados em expressões de dois a três termos para a busca na base de dados citada. A combinação dos descritores visou rastrear o maior número possível de estudos sobre a temática foco dessa investigação. O descritor “Aprendizagem Baseada em Problemas” é justificado por ser uma das MAA mais citadas e utilizadas em salas de aula, pela forma que pode se adaptar aos componentes curriculares.

Para a seleção das produções foram considerados apenas os trabalhos que mantinham relação direta com a temática da formação de oficiais e com a aplicação das MAA no contexto policial militar. Excluíram-se, portanto, estudos que apenas abordavam de forma periférica o assunto, sem vínculo efetivo com a prática pedagógica ou com a realidade das academias de formação. Esse critério de recorte buscou assegurar maior rigor e precisão na análise, de modo que os resultados obtidos representassem, de fato, o panorama atual da produção científica sobre o objeto em investigação.

A obtenção dos dados foi realizada a partir dos resumos, títulos e palavras-chave. As buscas ocorreram durante os meses de fevereiro, março e abril de 2025. A extração dos dados das produções selecionadas se deu mediante uma síntese preliminar utilizando o programa Excel, por meio do tema, nome do autor, o ano da publicação e/ou da defesa, IES vinculada à pesquisa, objetivo da pesquisa, referencial teórico adotado, abordagem metodológica, campo empírico da investigação, sujeitos da pesquisa, principais resultados e conclusões das produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre o tema em questão.

Essa sistematização inicial permitiu organizar e visualizar as informações de forma mais clara, favorecendo a identificação de padrões, recorrências e lacunas nos estudos analisados. A utilização do Excel como ferramenta auxiliar possibilitou uma categorização eficiente dos dados, contribuindo para uma análise mais detalhada das características das produções acadêmicas, bem como para o delineamento de tendências temáticas e metodológicas presentes nas pesquisas sobre o tema investigado. No Quadro 1 trazemos os resultados das buscas na BDTD com seus respectivos descritores.

Quadro 1 – Termos na pesquisa da BDTD

Termo 1	Termo 2	Resultados
Oficiais da Polícia Militar		196
Formação de Oficiais da Polícia Militar		78
Oficiais da Polícia Militar	Metodologias Ativas de Aprendizagem	04
	Metodologias Ativas	27
	Aprendizagem Baseada em Problemas	04
Formação de Oficiais da Polícia Militar	Metodologias Ativas de Aprendizagem	04
	Metodologias Ativas	18
	Aprendizagem Baseada em Problemas	04

Fonte: Elaboração própria (2025).

O Quadro 1 evidencia que a maior concentração de produções acadêmicas está associada aos descritores mais amplos, como “Oficiais da Polícia Militar” 196 (cento e noventa e seis) resultados e “Formação de Oficiais da Polícia Militar” 78 (setenta e oito) resultados. Isso sugere que a produção científica sobre a temática da carreira e da formação de oficiais é relativamente significativa no âmbito da BDTD, ainda que, em sua maioria, possivelmente trate de aspectos históricos, jurídicos ou institucionais, sem necessariamente priorizar questões pedagógicas.

Quando os descritores são combinados com as “Metodologias Ativas de Aprendizagem”, o número de produções diminui significativamente, a exemplo de apenas 4 (quatro) resultados para a associação entre “Oficiais da Polícia Militar” e “Metodologias Ativas de Aprendizagem”, ou entre “Formação de Oficiais da Polícia Militar” e “Aprendizagem Baseada em Problemas”. Assim se revela uma lacuna expressiva na literatura, embora haja estudos sobre formação de oficiais, poucos exploram a inserção de metodologias pedagógicas inovadoras nesse contexto.

Assim, pode-se inferir que a articulação entre os eixos formação de oficiais e MAA é recente e ainda carece de consolidação científica, o que reforça a relevância da investigação proposta. O Quadro 2 apresenta as possíveis produções elencadas para a leitura e realização da RSL propriamente dita, levando-se em consideração a formação de oficiais e a aplicação das MAA.

Quadro 2 - Dissertações e teses selecionadas

Título/Autor	Documento	Universidade	Ano
O uso da aprendizagem baseada em problemas: o caso da academia de Polícia Militar/BA Autor: Marcelo Carvalho do Espírito Santo	Dissertação	UFBA	2014
A (trans)formação de oficiais da Polícia Militar de Sergipe Autor: Amanda Freitas dos Santos Tobias	Dissertação	UFS	2014
Formar comandantes. proteger a sociedade”. Concepções de formação do Curso de Oficiais da Academia Policial Militar Tiradentes de Palmas em relação à formação humana Autor: Dosautomista Honorato de Melo	Dissertação	UFT	2014
Violência e paz: construção de conceitos, valores e posicionamentos de oficiais da polícia militar Autor: Letícia Moreira de Souza	Tese	UNB	2016
Tessitura da individuação: como o aluno a oficial da Academia de Polícia Militar Costa Verde se torna o que é Autor: Fernanda Leonel Machado	Dissertação	UFMT	2016
Força policial: uma análise sobre a percepção dos diferentes atores da PMBA em relação às contribuições do curso de formação de oficiais da Polícia Militar da Bahia na atuação dos seus egressos Autor: Nivaldo Góes Oliva Júnior	Dissertação	UFBA	2017
Entre a academia e a rua: um estudo sobre a formação e a prática de policiais militares Autor: Dênis Welliton Viana	Dissertação	UFPR	2018
A política de pesquisa científica na Polícia Militar do Paraná Autor: Diego de Oliveira Nogueira	Tese	UFPR	2018
Análise das práticas curriculares sobre a temática indígena no Curso de Formação de Oficiais da PMMT Autor: Benedito Lauro da Silva	Dissertação	UFMT	2018
Saberes mobilizados por formadores da ACIDES na correlação de forças entre o <i>habitus</i> da tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial Autor: Benôni Cavalcanti Pereira	Tese	UFPE	2018
Inserção da disciplina de mediação de conflitos na matriz curricular do curso de formação de oficiais da Polícia Militar do Paraná como ferramenta para a redução de letalidade policial Autor: Antônio Cláudio da Cruz	Dissertação	PUCPR	2019
Sou um negro que correu para a polícia Carlos Magno Nazareth Cerqueira (1937-1999) e o sonho pedagógico de um novo policial Autor: Jefferson Basílio Cruz da Silva	Dissertação	UFF	2020
Formação continuada: desafios e perspectivas de professores em uma instituição de ensino militar Autor: João Freire Júnior	Dissertação	UNITAU	2020
Da necessidade da presença à ausência: formação da Polícia Militar no Distrito Federal, direitos humanos e questão racial Autor: Mayara Castro de Souza	Dissertação	UNB	2020
Polícia e redemocratização: o projeto de reforma do Comandante Nazareth Cerqueira para o sistema de ensino e instrução da Polícia Militar do Rio de Janeiro Autor: Leandro Porto Leal	Dissertação	FGV	2021
Os desafios do ensino superior policial-militar no Brasil: um estudo de caso sobre currículos de cursos de graduação em ciências policiais	Tese	PUCRS	2022

Autor: Isabel Cristina dos Santos Martins			
Formação continuada de instrutores da polícia militar do Rio Grande do Norte segundo o aporte da aprendizagem baseada em problemas Autor: Mácio Patrício Casemiro de Souza	Dissertação	UFRN	2022
A perspectiva da inclusão de processos com deficiência nos cursos de formação de oficiais do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão Autor: Priscila Milena Costa Chahini	Dissertação	UFMA	2024
No entre e para “além da missão”: os saberes desenvolvidos em meio às experiências do estágio profissional supervisionado dos futuros oficiais da PMES sob o ponto de vista da clínica da atividade Autor: Ednéia Vieira Serrano	Tese	UFES	2024

Fonte: Elaboração própria (2025).

O levantamento inicial das dissertações e teses brasileiras a partir dos descritores elencados resultou em 335 (trezentos e trinta e cinco) títulos da BDTD. A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, verificou-se que 316 (trezentos e dezesseis) produções não satisfaziam aos critérios de inclusão deste estudo. Assim, restaram 19 (dezenove) dissertações e teses, as quais foram lidos os resumos e categorizadas minuciosamente as condizentes com a proposta de ensino militar.

Ressalta-se que os textos restantes tiveram enfoque principalmente na formação em geral, principalmente em temáticas com discussões em Direitos Humanos e atuação policial pós-formação, mas em algum momento do estudo teve correlação com a formatação de aprendizagem ativa dos policiais. E a partir dessas conexões foram aproveitadas as contribuições para o desenvolvimento de competências práticas e reflexivas, na promoção e a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações reais de atuação policial.

Na seção de discussão e resultados, os dados encontrados nos questionários serão discutidos com os resultados da RSL, apontando convergências e divergências relacionadas à formação, à prática pedagógica, às MAA utilizadas nos cursos. Dessa forma RSL funcionará, nesse estudo, como um mapa do conhecimento existente, que permite compreender onde sua pesquisa se encaixa, o que ela confirma ou questiona, e quais são suas contribuições para o campo, visto que é uma temática pouco debatido no meio acadêmico militar.

3 FORMAÇÃO DE OFICIAIS MILITARES: NORMATIZAÇÕES, LEGISLAÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As Polícias Militares Estaduais são forças auxiliares do Exército, conforme § 6º do artigo 144 da Carta Magna Brasileira vigente e por consequência o ensino militar possui influência direta das Forças Armadas. Atualmente, o ensino militar está em um sistema de colaboração entre os poderes executivos: federal, estadual e municipal após a promulgação da CF/88. Ademais, o art. 83 da LDBEN (Brasil, 1996) autorizou a regulação de legislação específica para o ensino militar.

A atualização e a articulação da fundamentação teórica entre as fontes e o contributo à pesquisa serão realizadas juntamente com as normatizações internas relacionadas ao ensino, a exemplo da Lei nº 6.568, de 6 de janeiro de 2005 (Alagoas, 2005) que institui o Sistema de Ensino Militar Estadual, a NPCE, o PPC e a MCN, este último, referencial teórico metodológico, para as ações formativas da área de segurança pública. Soma-se, também, pesquisas científicas que possam ser relacionadas ao estudo, com o propósito de avançar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos militares.

O Sistema de Ensino Militar Estadual tem como finalidade primordial formar, aperfeiçoar, especializar e treinar o efetivo das corporações militares, além de oferecer ensino básico aos dependentes também abrangendo as crianças e adolescentes no Estado de Alagoas (Alagoas, 2005). Neste estudo, o CFO está no nível de graduação, 3º grau, sendo coordenado pela APMSAM.

A NPCE, publicada anualmente em Boletim Geral Ostensivo (BGO), é alicerce à condução e efetivação do cumprimento efetivo das propostas de ensino dos cursos e estágios planejados pela corporação. Importante verificarmos o alinhamento das normatizações internas com as legislações educacionais em âmbito nacional, no sentido de perceber se acompanham o aprimoramento da formação.

O PPC vigente para o CFO (Alagoas, 2022) destaca que o processo de formação deve possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, como: liderança, iniciativa e postura proativa, adaptabilidade, senso de responsabilidade e capacidade de comunicação. Formar o agente de segurança pública com tantas competências e habilidades ativas requer uma análise que vai além de um PPC normatizado, demanda a efetivação prática. O CFO tem duração de 36 (trinta e seis) meses, em regime de turno integral, com carga horária de 3.615 (três mil e seiscentas e quinze) horas e consta 97 (noventa e sete)

componentes curriculares, publicado no BGO nº 227 de 20 de dezembro de 2022, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Componentes curriculares do CFO

CFO 1			CFO 2			CFO 3		
Nº	Componente Curricular	CH	Nº	Componente Curricular	CH	Nº	Componente Curricular	CH
1	Policiamento Ostensivo Geral	30	39	Controle de Distúrbios Cívicos	45	72	Segurança de Dignatários	20
2	Uso Diferenciado da Força	30	40	Radiopatrulhamento	45	73	Defesa Pessoal	45
3	Defesa Pessoal 1	45	41	Defesa Pessoal 3	45	74	Atuação de Policiamento Frente Grupos Vulneráveis	30
4	Defesa Pessoal 2	45	42	Defesa Pessoal 4	45	75	Policiamento Montado	30
5	Polícia Comunitária	30	43	Policiamento Comunitário	30	76	Tiro Policial 4	45
6	Estudo do Armamento 1	30	44	Policiamento de Trânsito e Rodoviário	30	77	Tiro Policial 5	45
7	Tiro Policial 1	45	45	Tiro Policial 2	45	78	Treinamento Físico Militar 5	60
8	Treinamento Físico Militar 1	60	46	Tiro Policial 3	45	79	Treinamento Físico Militar 6	60
9	Treinamento Físico Militar 2	60	47	Estudo do Armamento 2	30	80	Ordem Unida 3	30
10	Ordem Unida 1	30	48	Treinamento Físico Militar 3	60	81	Atividade de Inteligência	45
11	Tecnologia e Sistemas Informatizados 1	30	49	Treinamento Físico Militar 4	60	82	Prática de Investigação Policial Militar	30
12	Redação Oficial	20	50	Ordem Unida 2	30	83	Tecnologia e Sistemas Informatizados 2	30
13	Oratória	20	51	Inteligência Policial	45	84	Fundamentos da Gerência Integrada Crises e Desastres	20
14	Gerenciamento de Crises	45	52	Cerimonial e Protocolo Militar	30	85	Laboratórios e Elaboração do TCC	60
15	Didática	30	53	Mediação e Resolução de Conflitos	30	86	Medicina Legal	30
16	Metodologia Científica	30	54	Negociação Policial	30	87	Legislação Especial 2	45
17	Atendimento Pré-Hospitalar Policial Militar	30	55	Metodologia para Elaboração do TCC	45	88	Legislação Especial 3	45
18	Português Instrumental	20	56	Libras 2	20	89	Práticas de Procedimentos Administrativos e Correicionais	45
19	Libras1	20	57	Inglês Instrumental	30	90	Planejamento Estratégico	45
20	Introdução ao Estudo do Direito	60	58	Qualidade de Vida e Segurança no Trabalho	30	91	Policiamento de Eventos	45

21	Direito Constitucional	60	59	Direito Ambiental	30	92	Introdução à Elaboração de Projetos	30			
22	Direito Civil	30	60	Direito Penal Militar	60	93	Gestão da Informática na Segurança Pública	30			
23	Direitos Humanos	30	61	Direito Processual Penal	45	94	Prática de Administração na Policial Militar	30			
24	Direito Aplicado à Atividade Policial	45	62	Legislação Institucional 2	45	95	Violência, Criminalidade e Prevenção	30			
25	Legislação Institucional 1	45	63	Direito Administrativo 2	30	96	Prev. e Repres.às Drogas e Entorp.	30			
26	Direito Administrativo 1	30	64	Direito Penal 2	45	97	Mapa Criminal e Análise de Dados em Segurança Pública	45			
27	Direito Penal 1	45	65	Direito Processual Penal Militar	45						
28	Teoria Geral da Administração 1	30	66	Legislação Especial 1	45						
29	Teoria Geral da Administração 2	30	67	Recursos Logísticos	30						
30	Chefia e Liderança	30	68	Trabalho de Comando	30						
31	Recursos Humanos	30	69	Administração Policial Militar	30						
32	Adm.Financeira e Orçamentária	45	70	Fundamentos da Gestão Pública	30						
33	Sensibilização Grupal	10	71	Análise Criminal	45						
34	Sociologia	30									
35	História da PMAL	30									
36	Teoria Política	30									
37	Ética e Cidadania	30									
38	Criminologia Aplicada à Segurança Pública	30									
39	Respeito ao Veterano	20									

Fonte: Alagoas (2022).

O 1º ano do CFO, Alagoas (2022) recorte deste estudo, possui 39 (trinta e nove) componentes curriculares divididos em 11 áreas temáticas, sendo elas: Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública, Utilização de Materiais Bélicos da Segurança Pública, Saúde e Cotidiano do Policial Militar, Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública, Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos, Didática do Ensino Superior e Trabalho de Conclusão de Curso, Valorização Profissional, Conhecimento Jurídico, Administração, Planejamento Estratégico e Elaboração de Projetos, Cultura,

Cotidiano e Prática Reflexiva e Estudo da Violência, Crime e Controle Social.

Dessa forma, as áreas temáticas previstas vinculam os componentes curriculares indispensáveis às ações formativas e alinhados com o PPC do CFO promovem o desenvolvimento de competências inerentes ao serviço do profissional de Segurança Pública. A dinâmica metodológica desse processo contém relevância para as ações futuras do agente de Segurança Pública que tem o dever de promover segurança e ordem pública, conforme os ditames constitucionais.

Esta formação conta com um referencial nacional, a MCN (Brasil, 2014) indica a globalização e as TDIC imprimindo a necessidade de repensar os processos formativos dos profissionais de Segurança Pública. Colocar em prática os estudos dos componentes curriculares conectados com as respectivas áreas temáticas de forma eficiente requer artefatos que promovam o processo de ensino-aprendizagem.

Acerca da prática educacional pedagógica, Freire (2020) aponta que a capacidade de aprender e ensinar implica uma habilidade de absorção de novas ideias. Nesta linha, uma aprendizagem fechada e rígida não proporciona um aprendizado verdadeiro. O sujeito crítico deve contribuir ou participar da construção do conhecimento de forma ativa e possuir um canal de comunicação flexível com o professor facilitador.

A partir da análise das normatizações, legislações direcionadas ao CFO, foi investigado o sentido que o processo de ensino-aprendizagem está seguindo com relação às metodologias, técnicas e gestões acadêmicas e se contribui para um profissional diligente. Foi observada a sincronia das normatizações, legislações e estratégias pedagógicas educacionais estarem alinhadas a uma aprendizagem moderna que acompanha as exigências de uma sociedade com novas formas de pensar, ensinar e aprender.

3.1 Ensino militar: um breve histórico no Brasil e Alagoas

Partindo-se do século XIX, considera-se o início do ensino militar, ainda no período que antecedeu a independência do Brasil. Em 1808, após Portugal ser invadida pelas tropas de Napoleão Bonaparte, D. João VI acompanhado de sua família, desembarcam no Brasil e estabeleceram a sede do governo no Rio de Janeiro.

Em 1810, foi criada a Real Academia Militar, com finalidade de formar oficiais e engenheiros militares, bem como, substituir as instruções esporádicas que eram realizadas para defesa nacional.

Anteriormente à vinda da família Real, não se tinha uma organização-escolar para as forças de segurança. Para Nogueira (2014, p. 148-149)

O processo educacional do Exército passou por várias fases. Numa primeira fase germinal, encontra-se no período anterior à vinda da Família Real ao Brasil (1699 a 1808), onde o ensino era precário e improvisado. A chegada da Corte Portuguesa e da Família Real em janeiro de 1808, demandou o planejamento de uma reestruturação do Exército, visando uma força militar mais eficiente e menos “amadora”.

De acordo com Luchetti (2006), ao longo dos anos, a Real Academia Militar passou a receber inúmeras denominações de acordo com os interesses das Forças Armadas e um fator importante, foi nesse contexto acadêmico que o Brasil não recebeu uma herança cultural da metrópole, quando a exigência se resumiria apenas na defesa contra as invasões. Logo, a formação de uma identidade castrense local somente foi construída ao longo dos anos.

Inicialmente, a Real Academia Militar foi padronizada pelo modelo francês que Tavares (1985) definia por um espírito renovador de progressos e esperava-se que a adoção da literatura francesa elevasse a cultura dos oficiais, sendo um privilégio de poucos brasileiros. Em um período de inexistente ou pouco letramento, estar inserido em um contexto educacional e cultural diferenciava os militares do restante da população.

Para Luchetti (2006, p. 69), “[...] os estudos desenvolvidos pela Academia e as necessidades reais do Exército eram poucas, ou inexistentes. O ensino militar, entre 1811 e 1850, desenvolveu-se em linhas opostas aos acontecimentos da época”. Ou seja, o que era visto em sala de aula não correspondia com a realidade prática. E completa:

As dificuldades encontradas para a administração da Academia, de acordo com o Estatuto, foram inúmeras: falta de professores, de livros, reprovações significativas, número reduzido de formandos e o crescente sentimento da sua inadequada prática pedagógica pelo teorismo exagerado e pela pouca atividade prática-militar (Luchetti, 2006, p. 70).

Em 1858, foi criada a Escola Central do Exército em substituição à Academia Real Militar que se dividia na formação da operacionalidade da tropa e a outra visava uma formação mais técnica e científica, ficando assim bem delimitados os objetivos da nova escola.

Posteriormente, entre 1910 e 1912, de acordo com Rodrigues (2008), oficiais brasileiros estagiaram com tropas alemãs e, ao retornarem, influenciaram transformações no ensino militar, visando um posicionamento mais profissional frente à realidade técnico-

cientificista. De acordo com Motta (2001), em 1919, houve reformas no ensino voltando-se para um ensino mais prático, um currículo com características mais rigorosas e regime disciplinar mais severo.

Anos seguiram com outras reformas que, de acordo Luchetti (2006), apontaram para um cenário didático moderno, renovado, por influência da Missão Militar Americana e a consequente didática da “escola nova” ou da “escola ativa”.

Para Motta (2001), as principais características desta escola nova, nos anos de 1940, foram: ensino objetivo, que se destina à formação de oficiais; qualidade nas instruções, independentemente da quantidade de matérias dos programas; programas objetivos, evitando repetições desnecessárias; cooperação didática contribuindo para um todo orgânico, em que as diferentes partes se ligassem e se completassem mutuamente.

Observa-se que o objetivo é uma desburocratização e a construção de um cenário mais leve e acessível à aprendizagem dos militares, que de certa forma, aproxima professores e alunos, mesmo em um ensino miliar.

Com as mudanças que sucederam na década, em 1996, foi apresentado um documento denominado *Fundamentos para a Modernização do Ensino (FME)* realizado por Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME) do Exército Brasileiro. Luchetti (2006) afirma que as discussões relativas às mudanças começaram anteriormente, entre o período compreendido entre 1980-1990, por ocasião da Constituição Federal de 1988, da reformulação das LDBEN e da elaboração dos Planos Curriculares Nacionais (PCN).

Ao analisar um extrato do FME, produzido pelo GTEME, Brasil (1996) sugere profunda reformulação em todo o Sistema de Ensino do Exército que acompanhem entre outras: as mudanças socioculturais, no sentido de acompanhar as necessidades da sociedade vigente; as pedagógicas, fomentando uma aprendizagem mais construtiva e significativa, com a participação dos alunos, proposição de novos cursos e especializações, seguidas de revisões curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, redefinições de cargas horárias, implementação de estudo de idiomas, novos métodos de avaliações; as estruturais nas escolas de formação e aperfeiçoamento com a promoção da interdisciplinaridade, ou seja, a comunicação de diferentes disciplinas e estimulando recursos da informática. Desta forma, buscou-se a modernização em todo o Sistema de Ensino do Exército por menos burocracia e mais qualidade do ensino.

Com a promulgação da Carta Magna de 1988 houve mais esclarecimentos das funções do executivo federal, estadual e municipal em relação à legislação de ensino. De acordo com o parágrafo §1º do art. 211 da CF/1988 (Brasil, 1998), a União, os Estados, Distrito Federal e

os Municípios passam a vigorar em um regime de colaboração, fato que permitiu aos entes federados constituírem legislações próprias concernentes ao ensino militar.

Soma-se também, relacionado ao ensino, o artigo 83 da LDBEN, no que se refere ao ensino militar ser regulado em lei específica, conforme transcrição: “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). Ressalta-se que as legislações guardadas as particularidades dos componentes curriculares técnicos profissionais devem seguir a contemporaneidade de práticas educacionais pedagógicas vigentes, sendo importante refletir que este grupo de servidores compõem e convivem em uma mesma sociedade.

Em Alagoas foi promulgada a Lei nº 5.332 de 10 de abril de 1992, que institui o Sistema de Ensino Policial Militar e tem a finalidade de formar, aperfeiçoar, especializar e treinar o efetivo da corporação, bem como oferecer ensino básico aos dependentes, com abrangência a outras crianças e adolescentes do Estado de Alagoas. Ademais, delimitados cursos, estágios, níveis de Pós-Graduação, Graduação e Especialização e a destinação dos cursos entre oficiais e praças (Alagoas, 2022).

Em 2005, houve alteração com a Lei nº 6.568 de 06 de janeiro de 2005, (Alagoas, 2005) que incluiu o Corpo de Bombeiros Militar, bem como, outras modificações pontuais relacionadas aos cursos e estágios, permanecendo inalteradas as informações referentes ao CFO. Inicialmente, a formação de policiais e corpo de bombeiros militares eram unificadas e atualmente são realizadas de forma separadas, guardando as devidas particularidades.

Um avanço, em nível científico, para o ensino militar, ocorreu em 2020 quando o Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CES nº 945/2019 que reconheceu as Ciências Policiais como área do saber, assim as Ciências Policiais passaram a serem estudadas de forma científica no Brasil. Em relação às justificativas deste processo, que elevou o nível do Ensino Militar, em breve recorte (Brasil, 2020, p. 2) afirma:

Trata-se, certamente, de conceder espaço capaz de ampliar o grau de interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, consolidar ambiente propício para o desenvolvimento de formação e de pesquisa capaz de ampliar a mobilização intelectual e os resultados práticos em relação à segurança pública.

A atividade do agente de Segurança Pública, ao ser considerado uma ciência, amplia o debate teórico e conseqüentemente prático no sistema de ensino militar, a qual, será orientado por construções científicas na prática educacional pedagógica.

No ano de 2021, o art. 12 da Lei nº 8.388 de 10 de março de 2021 (Alagoas, 2021) acrescenta que os cursos pertencentes ao Sistema de Ensino Militar Estadual tenham obrigatoriamente a disciplina “Cidadania”, podendo ser adicionadas as disciplinas: “Direitos Humanos e Minorias”, “Direito das Prerrogativas da Advocacia” e “Atendimento às Mulheres Vítimas de Violência”. Os acréscimos de novos componentes curriculares foram voltados para aproximar mais as instituições militares às demandas sociais em defesa de prerrogativas profissionais e direitos humanos.

Ainda relativo a legislações, recentemente houve aprovação no Congresso Nacional da Lei nº 14.751, de 12 de dezembro de 2023, na qual trouxe reflexos para o Ensino Militar, como a possibilidade de formação inicial, continuada e aperfeiçoamento, com outras instituições públicas, mediante convênios. Adiciona-se a exigência de nível superior para ingresso nas instituições, cursos de graduação ou pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* e, se atendidos os requisitos do Ministério da Educação (MEC), terão integração e plena equivalência com os demais cursos regulares de universidades públicas.

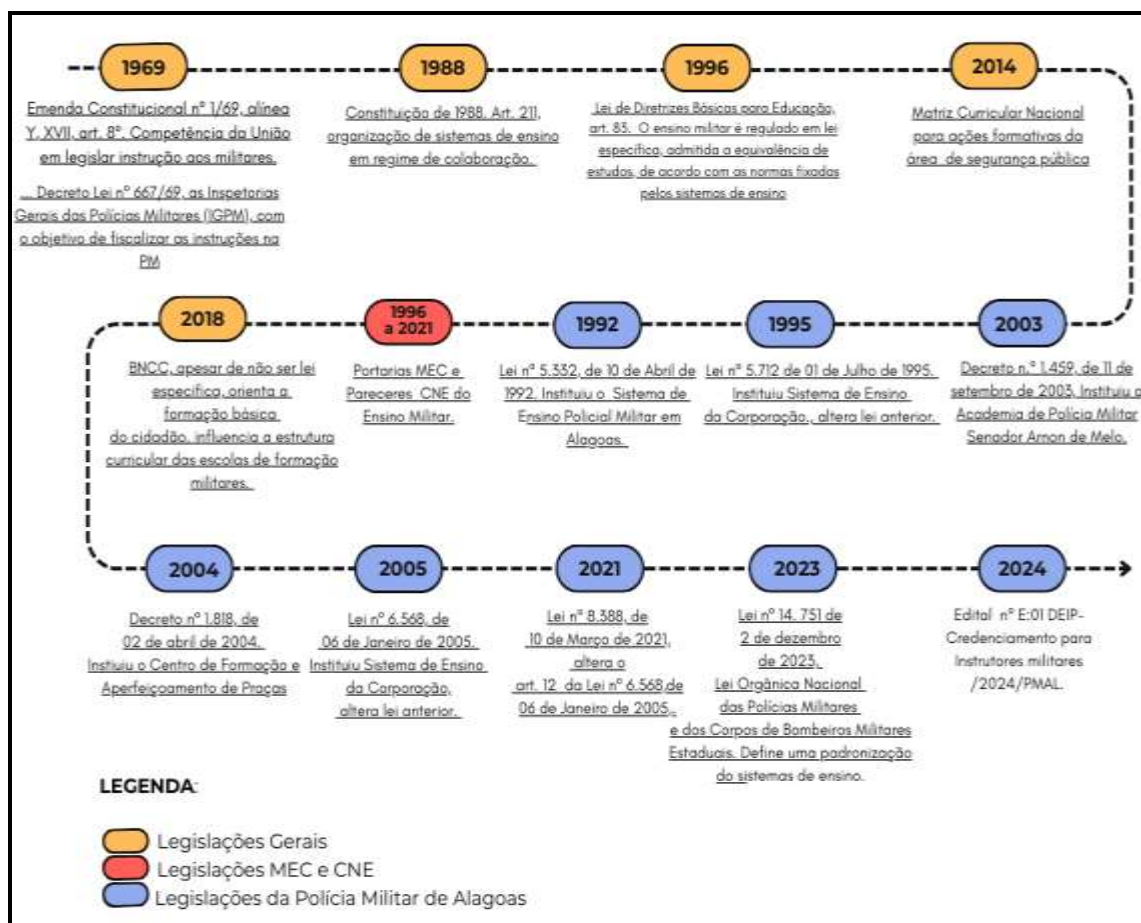
Por fim, no final de 2024, foi lançado na PMAL um novo edital com modificações para o credenciamento de professores/instrutores na APMSAM, regulando principalmente a qualificação destes profissionais que podem ministrar aulas para o CFO. Mas, sem aplicação imediata nos participantes desta turma. A posteriori, quando implantado, este novo regramento pode influenciar nos resultados na formação militar.

Logo, observa-se uma trajetória normativa que se inicia em 1969, com as legislações gerais atribuindo à União a responsabilidade pelas instruções militares. Em 1988, a CF/88 estabeleceu a organização dos Sistemas de Ensino, seguida, em 1996, pela LDBEN, reafirmando a necessidade de regulamentação específica para o ensino militar.

No ano de 2014, a MCN abordou orientações formativas voltadas aos Profissionais de Segurança Pública, enquanto que em 2018, a BNCC passou a exercer influência significativa na estruturação dos currículos escolares dos militares. Entre 1996 e 2001, destacou-se diversas portarias emitidas pelo MEC e pelo CNE, que abordaram de maneira mais direta aspectos relacionados ao ensino militar.

Por fim, no período compreendido entre 1992 e 2024, foram editadas diversas legislações e normatizações específicas no âmbito da PMAL, consolidando regulações da formação militar estadual, essa cronologia é ilustrada na Figura 1.

Figura 1 – Legislações e normatizações militares



Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao se realizar um recorte das legislações mais recentes, observa-se a importância da aplicação prática da Lei Orgânica Nacional incidindo em uma qualificação científica das instituições militares que rompe com o isolamento dos quartéis. Oportuniza-se uma abertura acadêmica com práticas e discussões pedagógicas que agreguem mais qualidade de ensino e por consequência traga reflexos à sociedade.

A seguir, serão discutidas de forma mais detalhada as legislações que estão direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como a PPC e MCN, bem como a incidência das estratégias pedagógicas no objeto do estudo, as MAA praticadas no 1º ano do curso.

3.2 CFO: normatizações, legislações e referenciais

A PMAL conta com a Lei nº 6.568 de 06 de janeiro de 2005 regulando, além dos diversos cursos, o funcionamento, a carga horária mínima, os critérios de indicação, matrícula e demais informações, ficando o CFO, com duração mínima de 3 (três) anos e carga horária

nunca inferior a 1600 (mil e seiscentas) e nem superior a 4800 (quatro mil e oitocentas) horas-aula distribuídas entre os componentes curriculares dos respectivos currículos, sendo considerado uma graduação de 3º grau e concedido após a conclusão o título de bacharel em segurança pública.

O CFO é reconhecido através da Portaria do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) nº 04/99, de 18/05/99, publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas (DOE/AL) nº 095 de 20/05/99, objetivando formar oficiais com habilitação para o exercício de cargos e funções privativos de oficial subalterno e intermediário, sendo o primeiro aos postos de Aspirantes, 2º Tenente e 1º Tenente; e o segundo ao posto de Capitão, assim, definidos por Alagoas (1992), conforme artigo 11 do Estatuto da PMAL.

Ressalta-se que a ascensão da carreira por postos maiores depende de outros cursos no decorrer da carreira profissional, em virtude de que, ao ingressar no CFO, os alunos serão declarados ao posto de Aspirantes e de acordo como interstício e vagas disponíveis poderão ser promovidos, no decorrer da carreira, aos postos de: 2º Tenente, 1º Tenente e Capitão, apenas. Em seguida deverão realizar outros cursos objetivando a ascensão profissional em outros níveis estratégicos dentro da corporação.

Para Alagoas (2022, p. 12), o PPC do CFO objetiva especificamente um profissional que se posicione de maneira crítica, construtiva em diferentes situações na atividade profissional. Assim, o militar deve ter, principalmente, uma prevalência do diálogo nas mediações de conflitos e decisões e a utilização de diferentes linguagens, fontes de informação e recursos tecnológicos podem agregar o perfil proposto pelo PPC.

Este modelo requer um profissional comunicativo constituído de habilidades sociáveis na aplicação das suas ações. As principais atividades estão relacionadas com o contato direto com pessoas, seja com o público externo, os civis, ou no comando interno de militares, no emprego de tropa.

Para atender a construção de um profissional reflexivo e dotado de ações conscientes, há necessidade de que a APMSAM proporcione diretrizes pedagógicas que valorizem práticas que trilham o aprender a aprender, da contextualização, da interdisciplinaridade, da problematização para colocar em ação a integração entre o saber e o saber-fazer. O profissional formado pelo CFO exercerá o comando de alguma fração de serviço operacional ou administrativo e sua função é distribuir e gerenciar o trabalho desenvolvido por outros profissionais, porém o desenvolvimento do ciclo de competências propostas no PPC e MCN vai desde a reflexão-crítica de um conjunto de aprendizagens, definidas por MCN (Brasil,

2014, p. 53), como: a aprender a pensar, a aprender a ser e conviver e por fim, aprender a atuar.

Em relação ao PPC do CFO vigente (Alagoas, 2022), a formação do profissional de segurança pública deve ser orientada como os anseios e as constantes mudanças da sociedade, com a preparação de um profissional que seja não só capaz de entender e analisar as instabilidades socioculturais, mas de idealizar cientificamente mecanismos estruturantes à estabilização da ordem pública. Logo, existe a justificativa para uma adequação na formação profissional, que não deve ser somente acadêmica, porém, direcionada a atender os interesses sociais e a pacificação da sociedade.

Por consequência, o PPC do CFO apresenta as intenções da PMAL em conexão aberta e contínua com as expectativas da comunidade que está inserida, não sendo suficiente uma carga horária completa, treinamento físico-militar e variadas regulamentações, somente. De acordo com o PPC do CFO:

Tal formação busca oferecer à sociedade, profissionais no nível gerencial, que tenham uma formação jurídica, administrativa e técnico-profissional, alicerçada a uma base cidadã, tão necessária ao gestor de segurança pública, que também será um multiplicador, seja por suas funções de comando e direção, seja por sua inata atribuição de instrutor e fiscalizador (Alagoas, 2022, p. 10).

Neste sentido, a formação do Bacharel em Segurança Pública, título concedido ao final da conclusão do CFO, exige uma formação técnico-científica em que o oficial deve estar preparado para: resolver problemas, gerir pessoas e, principalmente apresentar soluções que podem estabilizar as relações interpessoais em conflito, prevenindo a violência social.

Para os componentes curriculares são articulados em três eixos:

Legal: compreendendo os componentes curriculares que propiciam uma reflexão crítica sobre o ordenamento jurídico brasileiro, com ênfase nos princípios e normas que norteiam a atuação policial-militar bem como na legislação que regulamenta o cotidiano institucional;

Técnico: instrumentalizando o discente para o desempenho de sua função, tanto no que se refere à atualização de competências comuns a todo policial militar, quanto no desenvolvimento daquelas inerentes à função de gestor administrativo e de polícia ostensiva;

Ético: constituído de componentes curriculares que favorecem a assimilação da cultura institucional, além de uma discussão transversalizada acerca dos princípios dos Direitos Humanos e dos aspectos psicossociais que perpassam o cotidiano desse profissional (Alagoas, 2022, p. 33).

Nesta interseção de regramento militar e participação na construção da aprendizagem, o estudo passa a analisar o cotidiano acadêmico dos alunos do CFO, direcionados pelo Regulamento de Disciplina da APMSAM. Este, instituído pela Portaria nº 017/2011 – Gabinete do Comando Geral/Assessoria (GCM/ASS), segundo Alagoas (2011) se apresenta em forma de capítulos e, respectivas seções: os direitos e deveres dos alunos, classificação das faltas escolares, as sanções disciplinares, regime de cumprimento, apuração, direito de defesa, atividades a serem cumpridas no período de sanção disciplinar, recompensas e disposições finais.

De acordo com este regulamento (Alagoas, 2011) aos alunos do CFO, conforme artigos 12 a 16, poderão ser cometidos das seguintes sanções disciplinares,

a advertência, aplicada ao aluno que cometer falta acadêmica leve, nos casos em que esta seja considerada suficiente para a correção da falta cometida; a revista será aplicada ao aluno que cometer apenas uma falta acadêmica de natureza leve, durante a semana, quando não for aplicada a sanção prevista no art. 13; o pernoite, será imposto ao discente que cometer falta acadêmica de natureza média e a licença cassada será aplicada ao aluno que cometer falta(s) escolar(es) de natureza grave, consiste na suspensão proporcional de determinado(s) período(s) de liberação(ões), de acordo com a quantidade de faltas, permanecendo o sancionado nas dependências da APMSAM.

Ainda de acordo com o artigo 25, do regulamento em discussão, as atividades podem ser: instruções, estudo obrigatório, faxina, visitas a instituições beneficentes, treinamento para as modalidades desportivas, além de outras, a serem sugeridas pelo Corpo de Alunos, denominação de seção responsável pela condução administrativa e disciplinar do curso (Alagoas, 2011, p. 30).

Existe uma gradação desde a advertência, como uma forma branda de corrigir a falta acadêmica cometida pelos alunos, a revista e o pernoite ao comparecimento temporário após as aulas na APMSAM e a licença cassada, em que os alunos permanecem o final de semana nas dependências da APMSAM realizando atividades durante o cumprimento das punições administrativas.

Desta forma, considerando a possibilidade de os alunos estarem sujeitos às sanções do regulamento disciplinar, este regramento pode inibir a participação ativa nas salas de aula do CFO. Até mesmo, como forma de se resguardar por opiniões ou ações que ensejassem sanções disciplinares.

A regulamentação é objetiva nos tipos de faltas disciplinares. São 19 (dezenove) faltas leves, 39 (trinta e nove) médias e 47 (quarenta e sete) graves. Por exemplo: deixar de arrumar

a cama, não fazer a barba, atrasar o cumprimento de horários estabelecidos, agir de forma desatenciosa com seus superiores, usar uniforme amarrotado, cometer erro de ordem unida², são algumas das faltas (Alagoas, 2011).

O ensino militar é diferenciado por estar presente na formação, não apenas, técnico-profissional, e sim, de uma carreira, que promove valores profissionais centenários. Cabe investigar se existe incidência de ações que atrapalhem a formação constitucional esperada.

O regulamento compreende também, de acordo com Alagoas (2011), a título de recompensa, elogios e a dispensa de punições, pelo comandante da APMSAM. Por fim, nas disposições finais o regulamento tem um caráter educativo e de desenvolvimento do profissional:

Art. 30 – A sanção disciplinar acadêmica tem caráter educativo, visando desenvolver a disciplina consciente e a responsabilidade no discente, atributos necessários ao Oficial de Polícia Militar;

Art. 31 – A aplicação da sanção disciplinar acadêmica deve ser feita com justiça, serenidade e imparcialidade, conscientizando o discente do cometimento do ato reprovável e buscando a sua correção de atitude;

Art. 32 – O Oficial que anotar o discente deve informá-lo dos motivos de tal anotação imediatamente (Alagoas, 2011, p. 30).

Mesmo não sendo o problema do estudo, serão coletadas informações para nortear evidências científicas relativas ao impacto do regramento militar do CFO com o nível de participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Os participantes do estudo, alunos e professores, são indagados no decorrer da análise de dados, relativo às características da formação atrapalhar a formação.

Outro ponto a ser considerado, não menos importante, está relacionado à estagnação dos professores frente às inovações “tecnopedagógicas” aos interesses do público-alvo. O PPC do CFO, a MCN e os anseios da sociedade são de agentes de segurança pública bem-preparados no combate aos heterogêneos ciclos da violência.

Segundo Castañeda *et al.* (2018), Mercado *et al.* (2021) convergem quanto à formação, o letramento de professores com as TDIC ativa a abordagem das competências docentes na era digital, de forma que, diante de uma revolução tecnológica, a formação para os professores deve ser ressignificadas.

Mais do que a aproximação com as TDIC, a inquietação é perante a necessidade de mudanças na formação dos profissionais, acompanhando por uma semiótica social, atualizada,

² É uma formação militar que envolve a execução de movimentos de marcha, parada ou reunião de forma coordenada e disciplinada.

de acordo com Kress (2001), as transformações nos modos de comunicação não ocorrem de forma isolada, mas interligadas e sob a influência de muitos fatores, o autor dá exemplos desses fatores, como: as dinâmicas sociais, a volatilidade econômica, os interesses políticos, os avanços tecnológicos e assim, muitas variáveis podem influenciar as práticas das comunicações contemporâneas.

Ou seja, as novas práticas sociais, econômicas, políticas e tecnológicas são impulsionadoras das mudanças que estão ocorrendo na sociedade. Não diferente o que está sendo evidenciado na atualidade com diversas transformações, o ensino militar faz parte deste sistema civil, político e social.

Em perspectiva com o pensamento de Silva e Mercado (2023, p. 41) apontando que “as TDIC ativam as funções psíquicas e cognitivas, sendo o processo de conhecimento dependentes destes impulsos e proporcionando como resultados o desenvolvimento intelectual e político”. E são esses resultados, que por vezes trazem a resolução de ocorrências policiais que ultrapassam a mecânica de um simples policiamento preventivo e ostensivo.

Um dado negativo para esse desenvolvimento, de acordo com Ribeiro A. (2021, p. 30) é que “depois da experiência com uma pandemia que nos mostrou, entre muitas outras coisas ruins, nosso despreparo de infraestrutura e formativo em relação às TDIC”. Não isolado, mas fazendo parte desse contexto social, o sistema de segurança pública está sendo aplicado dentro de um universo heterogêneo com inúmeras perspectivas e anseios por melhores condições de trabalho.

Independente de normatizações, legislações e referenciais são observadas outras conjunturas, como: sociais, econômicas, culturais, políticas, tecnológicas etc. que podem ser traduzidas em novos rumos das sociedades. Dessa forma, o Ensino Militar, especificamente o CFO, deve fazer a leitura e possível redefinição de rota na prática educacional pedagógica contemporânea.

3.3 Estratégias pedagógicas da MCN

A MCN (Brasil, 2014) é um referencial teórico-metodológico para orientar as ações formativas dos profissionais de segurança pública, independentemente do nível ou modalidade de ensino realizado. Entre variadas recomendações destaca-se o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam um perfil profissional que seja capaz de: comunicar-se de forma efetiva; relacionar-se com a comunidade; mediar conflitos; atuar

proativamente pautado nos princípios dos Direitos Humanos; administrar o uso da força; utilizar técnicas e tecnologias não letais; gerenciar crises; lidar com grupos vulneráveis; lidar com a complexidade, o risco e a incerteza; utilizar tecnologias para planejar ações de prevenção; investigar crimes e solucioná-los; utilizar metodologias que possibilitem identificar problemas, bem como buscar, implementar e avaliar soluções (Brasil, 2014, p. 15).

A origem da MCN surge com o Estudo Profissiográfico e o Mapeamento de Competências dos profissionais de Segurança Pública, de acordo com MCN (Brasil, 2014, p. 16). Ocorre que variados segmentos profissionais estabelecem grupos de estudos para entender o perfil do profissional contratado e o conjunto de saberes a serem desenvolvidos. No ano de 2021, foi lançado pelo Ministério da Justiça a Portaria nº 265, 26 de abril de 2021, regulamentando os objetivos, estrutura e aplicação da pesquisa Perfil das Instituições de Segurança Pública (PISP).

O desenvolvimento formativo esperado é de um profissional habilitado e dotado de alto poder de resolutivo de problemas nas suas atividades. Os serviços ofertados são de identificar, analisar e solucionar situações que a sociedade não consegue estabilizar naquele momento. Assim, a formatação do processo de ensino-aprendizagem, seja na formação inicial ou na continuada se apresenta como prioridade.

Um ponto chave no desenvolvimento destes profissionais relaciona-se como envolvimento ativo e participante, em razão do atendimento direto com pessoas em situações de crise e conflitos que precisam de apoio do Estado. Dessa forma, a atuação policial é gerencial, uma vez que, a mediação é o caminho mais recomendando em casos que situações que evitem a força policial, bem como, o encaminhamento para providências da esfera penal.

A MCN é regida por princípios que fundamentam a ações formativas, são eles: éticos, educacionais e didático-pedagógicos (Brasil, 2014), especificamente, este último, aponta para a valorização do conhecimento anterior, conforme transcrição:

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

A reflexão crítica nos remete as pessoas com livre capacidade de pensar, gerar opiniões/argumentações, ou seja, ter liberdade de contextualizar o processo de acordo com suas vivências próprias e conectá-las com evidências científicas.

Então, o formador deve considerar a capacidade de expressão dos alunos no ciclo de formação, colocando-os em um patamar principal em sala de aula, e sendo um facilitador na apresentação de informações teóricas-científicas, ainda desconhecidas. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido na formação profissional deve estar fundamentado no desenvolvimento de competências.

Competências são definidas pela MCN (Brasil, 2014, p. 19) como a capacidade de mobilizar saberes para agir em diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual. Assim, promove a integração de teoria e prática de forma dinâmica, adicionando-se uma postura reflexiva. Essa abordagem valoriza a experiência como fonte de aprendizagem e fortalece a autonomia intelectual dos estudantes ao incentivá-los a analisar contextos, tomar decisões fundamentadas e aprimorar continuamente suas práticas.

Ao estimular a intelectualidade, o professor não apenas transmite conteúdos, mas desperta o senso crítico, a curiosidade e a autonomia dos alunos. Esse processo contribui para a construção de saberes significativos, permitindo que o aluno se reconheça como sujeito ativo na busca pelo conhecimento.

Dessa forma, a formação profissional deixa de ser um acúmulo de informações e passa a ser um percurso reflexivo, ético e comprometido com a transformação da realidade. De acordo com a MCN, as aprendizagens devem se envolver com as seguintes competências:

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

Atitudinais, aprender a ser e a conviver: competências que visam estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais - conscientização de si próprio - e da interação com o grupo e a convivência em diferentes ambientes: familiar, profissional e social.

Operativas, aprender a atuar: competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente (Brasil, 2014, p. 54 grifos nosso).

Azevedo e Souza (1988) *apud* MCN (Brasil, 2014) define que os desdobramentos das competências (cognitivas, operativas, atitudinais) se articulam com a seleção das áreas

temáticas, com os conteúdos (cognitivos, procedimentais atitudinais) e que formam um conjunto de competências profissionais, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Desdobramentos das competências



Fonte: Brasil (2014).

Para Ordoñez *et al.* (2023) uma competência é definida como algo que qualquer pessoa precisa para responder aos problemas cotidianos (pessoais e profissionais), e enfatiza que tudo indica que estamos nos direcionando para que atividades operacionais e repetitivas passarão a ser realizadas cada vez mais por máquinas.

Sobre as metodologias de ensino a MCN (Brasil, 2014, p. 61) propõe o rompimento com práticas docentes conservadoras e a exigência de espaços para a reflexão e discussão pelos professores e alunos. Dessa forma, as integrações dos componentes curriculares, através da interdisciplinaridade e a contextualização da prática pedagógica, com o cotidiano, pela transversalidade, podem trazer soluções aos problemas.

Para MCN (Brasil, 2014), nos currículos dos agentes de segurança pública devem constar situações problematizadoras, objetivando a formação de profissionais em espaços participativos. Assim, a MCN (Brasil, 2014, p. 61-63, grifo nosso) apresenta as seguintes técnicas de ensino:

Simulação (roleplaying): a simulação é uma técnica em que se constrói um cenário para os alunos vivenciarem papéis a partir de uma experiência, com o objetivo de conseguir uma aproximação consistente entre a teoria e a prática, aperfeiçoar as habilidades e atitudes e construir referências que ajudem a tomar decisões e a agir em situações similares;

Estudo de casos: esta técnica compreende a discussão em pequenos grupos de casos verídicos ou baseados em fatos reais relacionados a situações que farão parte do cotidiano da área de segurança pública. Os casos deverão vir acompanhados do máximo de informações pertinentes para que o estudante possa analisá-los (caso análise) ou apresentar possíveis soluções (caso problema). Esta técnica permite que os alunos analisem a situação apresentada e apliquem os conhecimentos aprendidos;

Lista de tarefas (jobaids): as listas de tarefas devem ser utilizadas quando se tem por objetivo que os alunos sigam passos na realização de procedimentos;

Painel de discussão: caracteriza-se pela apresentação de especialistas que expõem a sua visão sobre determinado tema a ser debatido. Pode ser coordenado por um moderador que controlará o tempo de exposição e de debate e organizará a síntese dos pontos abordados no painel: apresentação de um tema a ser discutido a cada grupo. Ao final do tempo estipulado, os grupos apresentam a síntese da discussão;

Discussões em grupos: apresentação de um tema a ser discutido a cada grupo. Ao final do tempo estipulado, os grupos apresentam a síntese da discussão;

Discussão dirigida: técnica de ensino em que os participantes expressam suas ideias após analisarem criticamente um assunto de interesse relacionado com o tema. Ao final da atividade, é feita uma avaliação, quando se ressalta o valor das contribuições feitas pelos participantes, bem como a importância das conclusões;

Debate cruzado: organizado em dois grupos, em que cada grupo terá de debater uma tese contrária à do outro grupo, invertendo-se os papéis ao final;

Grupo de vivência ou verbalização e Grupo de observação (GV/GO): os participantes são divididos em dois grupos, em que o primeiro terá a função de vivência ou verbalização de determinada situação e o segundo desempenhará a função de observador. Ao final, invertem-se os papéis;

Brainstorming e Brainwriting: utilizados para gerar novas ideias, buscar soluções para um determinado problema. Todas as ideias surgidas devem ser registradas, a seguir categorizadas e analisadas com o auxílio de um coordenador. Ao final, o grupo toma as decisões para a resolução do problema;

Exposição dialogada: apresentação de conteúdos devidamente organizados de forma sequencial (muitas vezes com auxílio de recursos audiovisuais), explorados a partir de questionamentos que promovam a socialização de conhecimentos;

Demonstração ou aula prática: explicação por meio da demonstração de técnicas e procedimentos, oportunizando aos alunos: a exercitação, o *feedback*, a automação e a aplicação.

As técnicas de ensino sugeridas pela MCN se apresentam intimamente correlacionadas ao desenvolvimento de competências e autonomia intelectual do agente de segurança pública. A atividade deste profissional é demonstrada muito além de um ser humano fisicamente bem-preparado e disposto para combater a criminalidade.

Existem competências que somente podem ser adquiridas caso haja o correto desdobramento de metodologias e técnicas de aprendizagem. Considerando o componente curricular Uso Diferenciado da Força (UDF) pertencente a Área I - Funções, Técnicas e Procedimentos de Segurança. Como os alunos podem constituir um aprendizado para mensurar o uso adequado da força policial em diferentes ocorrências? É necessário a compreensão de pensar, conviver e saber atuar na prática frente a vários cenários que se

apresentam, podendo ser através de: compartilhamento de experiências, estudo de casos e a exposição de cenários que se aproximem da realidade.

Consoante com Freire (2020), ensinar exige reflexão crítica, participação, autonomia do ser do educando, liberdade com autoridade. Nessa última característica, liberdade com autoridade, é importante observar que o regramento castrense pode conviver com as opções trazidas pela MCN na aplicação das MAA.

Para tanto, neste estudo com militares, nos questionários aos alunos, foi perguntado em um quesito objetivo, considerando de forma hipotética, que no 1º ano do CFO, algum professor conduziu o processo de ensino-aprendizagem com mínima participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, na resolução de problemas, na construção de projetos, em estudos de casos e outros. O que considera ter influenciado este comportamento? Tendo as seguintes possibilidades de respostas: a) ser uma formação militar, principalmente; b) falta de conhecimento técnico de MAA pelos professores, principalmente; c) ser uma formação militar, além da falta de conhecimento de MAA pelos professores; d) não houve esse cenário no 1º ano do CFO, sendo os resultados trazidos para discussão na seção de análise de dados.

No questionário dos professores, em um quesito aberto, foi indagado se a prática de MAA pode interferir na formação dos cadetes, principalmente nos pilares da hierarquia e disciplina da turma ou pode ser realmente um facilitador da aprendizagem?

Desta forma, espera-se os resultados, perante a ótica de alunos e professores, quando, as características de instituição hierarquizada e disciplinada são consideradas pelas normatizações castrenses referenciais que sustentam as instituições militares.

Convergindo com esse momento de transformação, Bacich (2018) indica que as MAA potencializam as ações de ensino e aprendizagem propiciando os alunos como atores do processo, e não apenas como espectadores. São diferentes modelos de aprendizagem, reforçadas pelas TDIC, acrescentando ações formativas ao conjunto de estratégias à educação. Atualmente, a sociedade utiliza as TDIC pela praticidade, economicidade, além de contribuir para o crescimento cognitivo intelectual de habilidades e conceitos.

Para Valente (2018, p. 28), atualmente os contextos educativos exigem a criação de experiências de aprendizagem, assim como “desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, e explorar atitudes e valores pessoais”. Acrescentar as TDIC na contextualização das MAA no processo de ensino-aprendizagem podendo favorecer o diálogo entre

alunos/professores e favorecer a interdisciplinaridade com a articulação de diferentes componentes curriculares.

Na MCN está previsto a Área Temática VI – Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública, sendo que em cada área temática é definida, conforme (Brasil, 2014, p. 45) “Um espaço de conteúdos que deverão ser trabalhados pelas áreas de conhecimento, possibilitando complementações que atendam às expectativas das diversas instituições, carreiras, demandas da sociedade e peculiaridades locais e/ou regionais”.

Pelo que se exige do profissional de segurança pública um promotor de justiça social com respostas satisfatórias aos problemas, este, deve possuir inúmeros recursos, além de ser dotado de excelente preparo intelectual e emocional. Não podendo ficar à mercê do empirismo de momento, suposições e ações, até consideradas justas, mas não consolidadas de evidências científicas.

Neste diapasão, a MCN se apresenta como uma proposta dinâmica curricular que articula áreas temáticas e eixos articuladores com a sociedade, os poderes estatais e os preceitos constitucionais acompanhados de liberdade, igualdade, direitos e garantias do cidadão.

4 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA

Segundo as diretrizes da MCN para profissionais de segurança pública (Brasil, 2014, p. 53), o ensino está em constantes transformações na promoção da aprendizagem e o professor deve ser um agente com disposição nesse processo. Além disso, a capacidade de aprendizado é contínua e envolve outras interpretações, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deve acompanhar as novas perspectivas exigidas:

Os processos de construção/reconstrução do conhecimento estão relacionados à capacidade de aprender continuamente e envolvem, dentre outras, as capacidades de análise, síntese, crítica e criação, a partir da exploração de diferentes perspectivas na interpretação da realidade, frente a desafios e situações problematizadoras relacionadas à área de atuação (Brasil, 2014, p. 53).

Para Bodernave e Pereira (2015), dois fatores a serem considerados na estratégia didática são: as experiências de aprendizagem e as atividades de ensino-aprendizagem. Para os autores, o professor deve expor os alunos à vivência de certas experiências como o objetivo de produzir mudanças. São os denominados insumos educativos que influenciam no ambiente e trazem respostas aos problemas.

Logo, trata-se de uma comunicação integrada com a educação gerando conexões com a aprendizagem. Nesse cenário de problematizações, a participação ativa dos alunos é um fator que deve prevalecer e seu surgimento advém dos estímulos do ambiente de aprendizagem.

No período de pandemia, o processo de ensino-aprendizagem foi testado mundialmente na esperança da continuidade da formação de alunos e aprimoramento dos diversos profissionais. Houve dificuldades materiais, como o acesso à internet e pedagógicas referentes à maneabilidade de técnicas de aprendizagem que ativassem a participação dos alunos.

Na APMSAM não se contava com cursos de formação, apenas especializações que ocorriam de forma *on line*. No CFAP, especificamente no Curso de Formação de Praças (CFP), no ano de 2020, aproximadamente 1.000 (mil) soldados estavam em formação, na modalidade presencial. Ocorreu que, para suprir as necessidades sanitárias, foi implantado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), de caráter excepcional, realizando a integralização da carga horária, previstas, nas atividades pedagógicas, autorizado pelo MEC e de acordo

(Brasil, 2020), foi emitida a Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020 do CNE. A preocupação foi apenas de não parar no tempo enquanto as condições humanitárias não permitiam o contato direto entre as pessoas, como forma de não espalhar o vírus.

Posteriormente, houve apenas um ensaio do ensino híbrido no CFAP, no qual alguns professores, por vezes, sem saber, praticaram o ensino híbrido, através da sala de aula invertida (SAI), ao disponibilizar materiais prévios, promovendo a discussão em fóruns, realizando *feedbacks* individuais, através do SISEDUCAR e finalizando o estudo em sala de aula, em alguns dias da semana, quando a situação estava mais controlada. Ou seja, foi promovido à pessoalização, a interação e uso das TDIC com os alunos, mesmo que de forma empírica.

Mais uma vez, a participação dos alunos e a comunicação, devem ser ressaltadas, levando em consideração que o ser humano possui conhecimentos prévios e que estes, fazem *links* conectando outros conhecimentos adquiridos.

Para MCN (Brasil, 2014, p. 63):

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

O currículo da formação do profissional de segurança pública deve articular teoria e prática, em modelos dinâmicos, ofertando e gerando oportunidades que os alunos construam conhecimentos. Para Miranda (2017, p. 8), estamos diante de uma geração desenvolvida, cabendo os instrutores tentarem tirar proveito dessa condição.

Além do apoio de TIC, da utilização de novas metodologias (ativas) e da quantidade de informação disponível, outro fator que impõe uma transformação na educação na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) são as características da geração Z, ou simplesmente nativos digitais, na qual se enquadra, de modo geral, o Cadete de hoje. Pode-se dizer que esse jovem é imerso em tecnologia digital e no uso de mídias sociais: mensagens instantâneas, *Twitter*, videogames, *Facebook* e toda uma gama de aplicativos (*apps*) que podem ser utilizados sem dispositivos móveis, como smartphones e tablets. E mais: esperam usar essas ferramentas em todos os aspectos da vida, ou seja, educação e combate não estariam fora desse escopo. Cabe aos instrutores tirarem vantagem dessa grande oportunidade.

É importante também pontuar que independente de pessoas com grande capacidade de desenvolvimento cognitivo humano, há de se considerar as particularidades e individualidade do ser humano o que resulta em diferentes formas de aprendizagem.

Para Markova (2000), o aprendizado está relacionado com as funções do sistema nervoso e como as informações externas se organizam na mente de cada pessoa, corroborando Bartoszeck (2006, p. 2) define que “a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses, tornando-as mais intensas”. Logo, é importante saber como os componentes curriculares são apresentados aos alunos do CFO e o que podem significar em sua realidade profissional. Trata-se de profissionais de segurança pública que se relacionam constantemente com pessoas, na preservação da ordem pública e que podem gerar responsabilidades administrativas e penais as partes.

De uma forma bem explicativa, o quadro de Miranda de Souza e Sitko (2022, p. 3) entrelaça resumidamente princípios e linguagens da neurociência, fazendo um *link* com a sala de aula e as sugestões de estratégias pedagógicas, a partir dos entendimentos de aprendizagem, conforme Quadro 4:

Quadro 4 – A Neurociência na sala de aula

Princípios da Neurociência	Linguagem Natural predominante da Mente	Ambiente de sala de aula	Estratégias pedagógicas
1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem.	Auditiva e Visual	Aprendizagem como atividade social, os alunos precisam de oportunidades para discutir tópicos. Ambiente tranquilo encoraja o aluno a expor seus sentimentos e idéias.	Uso de filmes/vídeos com debates e discussões; Aulas expositivas dialogadas; Excursões e visitas; Interação via redes sociais.
2. O cérebro se modifica aos poucos fisiológica e estruturalmente como resultado da experiência	Cinestésica	Aulas práticas/exercícios físicos com envolvimento ativo dos participantes fazem associações entre experiências prévias com o entendimento atual.	Gincanas; Competições esportivas e culturais; Artes cênicas.
3. O cérebro mostra períodos ótimos (períodos sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta.	Auditiva e Visual	Ajuste de expectativas e padrões de desempenho às características etárias específicas dos alunos e uso de unidades temáticas integradoras.	Portifólio; Discussões e debates; Simpósios; Palestras.

4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.	Auditiva	Alunos precisam sentir-se “detentores” das atividades e temas que são relevantes para suas vidas. Atividades pré-selecionadas com possibilidade de escolha das tarefas aumentam a responsabilidade do aluno no seu aprendizado.	Solução de problemas; <i>Brainstorming</i> ; Aula expositiva dialogada; Lista de discussão por meio informatizado; Estudo de caso.
5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem.	Visual	Situações que reflitam o contexto da vida real, de forma que a informação nova se “ancore” na compreensão anterior.	Seminários; Mapa conceitual; Estudo de caso; Filmes/vídeos.
6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses.	Auditiva e Visual	Promover situações em que se aceite tentativas e aproximações ao gerar hipóteses e apresentação de evidências. Uso de resolução de “casos” e simulações.	Debates/ júri simulado; Grupo de verbalização e de observação (GVGO); Estudo de caso.
7. O cérebro responde, devido à herança primitiva, às gravuras, imagens e símbolos.	Cinestésica	Propiciar ocasiões para alunos expressarem conhecimento através das artes visuais, música e dramatizações.	Dramatização teatral; Artes cênicas; Jogos.

Fonte: Miranda de Souza e Sitko (2022, p. 3).

Conforme o Quadro 4, a aprendizagem pode ter influência nas pessoas, através de suas memórias, emoções, plasticidade do cérebro, heranças, entre outras e adiciona-se a facilidade de absorção da aprendizagem, podendo ser de forma: cinética, visual, auditiva ou na combinação destas. Depreende-se que a aprendizagem é um processo multifacetado, composto de inúmeros fatores que podem contribuir na comunicação de professores aos alunos.

As variações das estratégias pedagógicas permitem atingir alunos que têm maior facilidade de aprendizagem na predominância visual, através de imagens, gráficos, leituras, os auditivos, com preferências em ouvir explicações e participar de discussões, utilizando recursos sonoros, os cinestésicos, com o envolvimento prático e manipulável, assim como, pessoas que mesclam diferentes tipos de estilos.

Em relação à segurança pública, a prática pedagógica educacional também faz conexão com os valores institucionais, as características peculiares da atividade profissional militar, que ao serem somados implicam diretamente no atendimento das situações-problemas.

Ainda, ao considerar que o agente de segurança pública deve ser preparado para a diversidade de modalidades de policiamento preventivo e ostensivo, a exemplo: do motorizado, a pé, aquático, montado, aéreo, entre outros e presta atendimento desde uma

simples orientação a uma ocorrência com reféns, a linguagem natural predominantemente da mente, responde invariavelmente, a depender de como o policial constituiu sua aprendizagem.

A PMAL, por contar com efetivo considerável no atendimento aos 102 (cento e dois) municípios alagoanos, possui em seus recursos humanos, variáveis de: sexo, idade, níveis de escolaridade e naturalidade, uma vez que, possui em seus quadros militares oriundos de outros estados brasileiros. Então, um arcabouço de estratégias pedagógicas deve atender uma instituição um público diversificado que conta com diversas formações sócio-culturais.

4.1 APMSAM, a Escola de Formação dos Oficiais em Alagoas

Os cursos relacionados a oficiais da PMAL são desenvolvidos na APMSAM, que foi criada em 15 de julho de 1992, localizada na Av. Assis Chautebriand, bairro do Trapiche da Barra, Maceió/Alagoas (Alagoas, 2022). São mais de 30 (trinta) anos nesta localidade, sendo as instalações destinadas a diversos cursos de formação, aperfeiçoamento e especializações, tendo como slogan, Escola de Comandantes, uma vez que, os futuros oficiais podem assumir cargos de Comando em OPM, Diretorias, Comandos Regionais e o Comando Geral da Corporação.

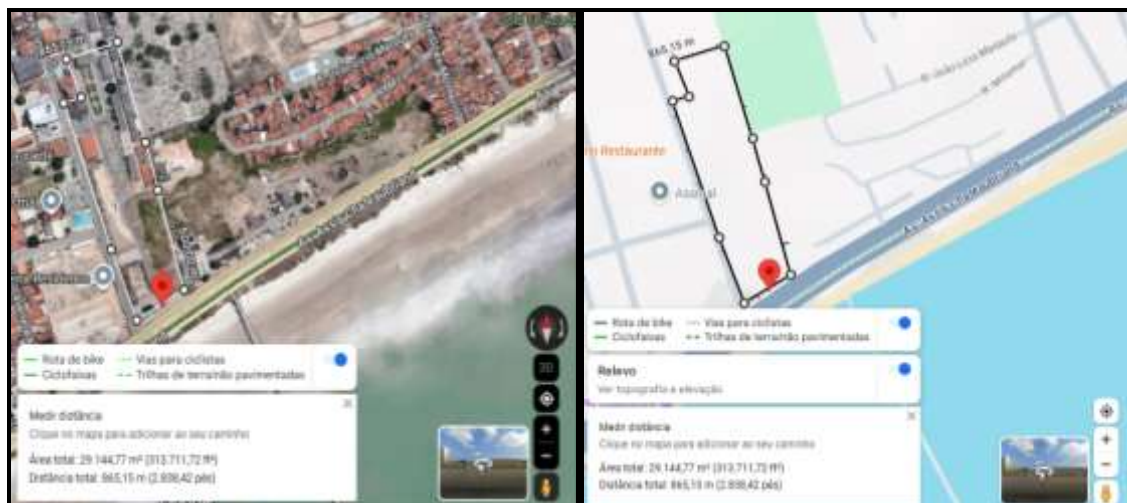
Considerando a participação direta dos alunos e articulando teoria e prática, a estrutura organizacional e as instalações físicas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem passa a ser discutida neste estudo, a fim, de subsidiar a resolução do problema proposto.

De acordo com a funcionalidade de medição do aplicativo *Google Maps* (2025), apoiado pela internet, a APMSAM, atualmente, compreende uma Área Total: 29.144,77 m². E, resumidamente, a área está dividida em (informação verbal)³: em 1 (uma) guarda do quartel, dois grandes estacionamentos, uma área de pouso de aeronave, 1 (um) campo de futebol, 1 (um) refeitório para alimentação, grande pátio de formatura, 1 (um) auditório, 5 (cinco) salas de instruções, sendo 1 (uma) inutilizada, 1 (uma) sala do coordenador de formação, 1 (uma) academia de musculação, 3 (três) alojamentos, 1 (uma) reserva de armamento, 1 (uma) sala do diretório acadêmico dos cadetes, 1 (uma) lanchonete, 2 (duas) salas utilizadas para ensaio da banda da PMAL, pelo menos, 1 (uma) área livre de porte médio, 1 (um) espaço para prática de defesa pessoal, 1 (um) prédio comportando seções administrativas e o Comando da Escola, por questões de segurança interna, os locais não

³ Informações apuradas, em visitação *in loco* e trazidas por militares que têm acesso a APMSAM.

serão identificados, conforme Figura 3, delimitando-se, apenas, a informação pública disponível relativa à extensão da área total e visitação *in loco*.

Figura 3 - Área da APMSAM



Fonte: Google Maps (2025).

Diante do resumo da área da APMSAM, não se conta com áreas construídas destinadas a simulações dos componentes curriculares, ginásio poliesportivo, estande de tiro, laboratório de informática, biblioteca e outras seções que possam agregar ao desenvolvimento da prática pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, algumas atividades escolares são realizadas em outras localidades, a exemplo dos componentes curriculares, tiro policial, policiamento montado, prática de policiamento de trânsito, que necessitam de logística e aparato específico para a formação. Conta-se também, que desde 2021, a APMSAM divide espaço com o Comando Geral da PMAL, devido à interdição do prédio sede para reformas. Para tanto, Moran (2018, p. 3) afirma que:

A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo), e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para “aconcar” os novos conhecimentos.

Observa-se que para o pleno desenvolvimento do PPC do CFO, alinhado com a MCN, deveria se reservar locais destinados a simulações de atividades, cenários que possam ser realizados estudos de casos e demonstrações práticas, laboratórios com tecnologia para análise de dados, gestão de estatísticas, planejamento operacionais, simuladores virtuais, entre

outros. De forma que, o aluno fosse colocado em diversos ambientes e contasse com equipamentos à promoção efetiva de aprendizagem.

Para Alarcão (2022) os processos de aprendizagem necessitam de uma nova organização da escola com lugares diferenciados para aulas em coletivo, pequenos grupos ou até mesmo isoladamente, com acesso a informações, através de livros, computadores, internet. Por isso, a importância de discussão dos locais da prática pedagógica, no sentido de desenvolvimento e alavancagem da aprendizagem, que não tivesse uma formatação única.

Em outro momento Alarcão (2022, p. 35) complementa: “As mudanças de que temos vindo a falar não se situam só ao nível dos alunos e dos professores. Elas estendem-se ao nível da organização que é a escola”. A APMSAM deve estar organizada para opcionar espaços e oportunidades aos alunos e professores na construção de reflexões que não limitem apenas as salas de aula.

Passamos a dialogar com o componente curricular, uso diferenciado da força, previsto no PPC no 1º ano do CFO. De acordo com a MCN (Brasil, 2014) um dos objetivos é desenvolver e exercitar habilidades para aplicação adequada de acordo com as situações propostas, o uso diferenciado da força e entre as estratégias de ensino e aprendizagem devem estar:

[...] Participação de alunos na exemplificação, no estudo de casos reais, na troca de experiências, nas discussões em grupo e prática reflexiva com vista a mudar comportamentos e atitudes propiciando condições necessárias ao entendimento e adequado emprego do uso diferenciado da força; Demonstrações práticas do emprego do uso diferenciado da força; Exercícios práticos e simulados no emprego dos procedimentos do uso diferenciado da força. (Brasil, 2014. p. 214).

Por vezes, o agente de segurança pública deve aplicar na prática, o uso diferenciado da força em cenários que compreendem estabelecimentos comerciais, a exemplo de bares e restaurantes; em vias públicas, em praças desportivas, em eventos culturais, em locais privados etc. Logo, surge a importância e indispensabilidade de treinamento prático-reflexivo e que se aproxime da realidade aproximada, sejam com cenários e problemas a serem resolvidos. Somente o ambiente de salas de aulas com um professor realizando a passagem de slides não preenche todos os requisitos para a formação pedagógica de qualidade. Quaisquer escolas de formação devem disponibilizar espaços e equipamentos para o amplo desenvolvimento dos alunos e professores, fomentando uma prática educativa contextualizada.

4.2 Credenciamento de professores do CFO

No presente estudo colhemos informações dos professores credenciados no CFO da PMAL, sendo apresentadas na seção das discussões e resultados, referentes à formação acadêmica, tempo e experiências em salas de aula e à sintonia na formação de um profissional crítico-revolvedor, solucionador e com capacidade de atender as diretrizes pedagógicas educacionais do PPC e o MCN.

Fazendo um recorte na região Nordeste, Gama e Mercado (2024) apresentaram questionamento as corporações militares estaduais, relacionado aos requisitos de credenciamento dos professores/instrutores ao CFO e obtiveram com os seguintes dados, conforme Quadro 5:

Quadro 5 – Critérios de credenciamento dos professores: região Nordeste

Nº	Instituição	Proc. e-SIC Protocolo/ Manifestação	QUESTIONAMENTO: A seleção de professores/instrutores para o Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar é realizada, após preenchimento dos requisitos, por uma prova de títulos, análise de currículo, sorteio, escolha de uma comissão ou outra forma?
01	PMAL	625/2024	Após as etapas de inscrição e habilitação, há sorteio dos credenciados. Mas, informa que está andamento minuta de novo edital com previsão de avaliação curricular (prova de títulos com base em critérios específicos e objetivos) e Homologação (com formação do cadastro dos credenciados baseadas nas pontuações obtidas após análise dos critérios definidos no edital).
02	PMBA	2977454	Após as etapas de inscrição e habilitação, há sorteio dos credenciados.
03	PMCE	6848518	Após feito rigorosa seleção, tendo por parâmetro o Banco de talentos da Aesp/Ce e, em algumas hipóteses, a depender da natureza da disciplina, por indicação do órgão de segurança pública para o qual o curso será ministrado.
04	PMMA	00001.000903/2024-66	Por meio da análise de currículo com base nas informações registradas pelo candidato no ato da inscrição.
05	PMPB	00001.038525/2024-8844	Através de convite formal e/ou análise de currículo .
06	PMPE	202447340	Não obtivemos resposta.
07	PMPI	03381202400011044	Quando se trata de professor, por convite e/ou análise curricular , atendidos os requisitos de formação e/ou pós-graduação na área da disciplina. Quando se trata de instrutor, por análise curricular e conhecimento teórico e/ou prático na área da disciplina a ser ministrada.
08	PMRN	2704202423401968	Os docentes, que serão avaliados a partir de um plano de aula escrito e uma aula expositiva, com duração de 20 (vinte) minutos, a partir dos quais, as respectivas Bancas emitirão parecer acerca da capacidade técnico-profissional do postulante [...] .
09	PMSE	31602/24-3	Por meio da análise curricular .

Fonte: Gama e Mercado (2024, p. 3-4, grifo dos autores).

A partir dessas informações observa-se que os critérios de seleção para o credenciamento dos professores do CFO nas polícias estaduais da região Nordeste são de diferentes formas, incluindo sorteio eletrônico, análise curricular, indicação, carta convite e/ou análise curricular, indicação da instituição, avaliação por banca examinadora.

Os dados analisados mostram que a ausência de unidade na seleção de professores/instrutores, mesmo se tratando de corporações regidas pela Lei nº 14.751 de 12 de dezembro de 2023, lei orgânica para polícias e bombeiros militares nacionais, estabelecendo princípios, normatizações, padronizações e diretrizes básicas para o funcionamento das instituições militares estaduais.

Essa diversidade nos requisitos do credenciamento na formação policial evidencia inexistência de padrões condizentes na seleção de professores. Esse cenário é propício a disparidades que comprometem o processo pedagógico e ainda, infringe aos princípios da legislação vigente.

Ainda de acordo com Gama e Mercado (2024), a renovação nos critérios de seleção dos professores/instrutores para o CFO contribuirá para o reconhecimento e desenvolvimento profissional, sobressaindo a meritocracia e a prática da profissionalidade docente. MCN (Brasil, 2014, p. 73) destaca que:

As Secretarias Estaduais responsáveis pelos órgãos de segurança pública deverão estimular a participação dos professores em programas de especialização, mestrados e doutorados, independentemente de atender as exigências estabelecidas para o credenciamento da instituição e o reconhecimento dos cursos pretendidos.

De forma que o credenciamento dos professores requer cuidados e critérios objetivos na seleção de profissionais capazes de atender às demandas na formação de um profissional de segurança pública. Ademais, alguns critérios, a exemplo dos sorteios, indicações e convites, afastam uma identidade do corpo docente, a profissionalidade inerente a um aperfeiçoamento contínuo e supostamente ao desenvolvimento técnico-científico dos professores/instrutores nas corporações militares.

Conforme Alagoas (2024), até o período de 2024, os professores credenciados ao CFO da PMAL foram regulados pelo Edital Nº 027/2015 – Diretoria de Ensino/PMAL, sendo o critério de sorteio o definido, após a inscrição e homologação dos resultados. A partir de 2024, com a revogação do anterior, foi regulado o Edital nº 002/2024 – Diretoria de Ensino/PMAL, publicado no BGO nº 215 de 19 de novembro de 2024, que estabeleceu a avaliação curricular com base nos critérios de pontuação estabelecidos na Quadro 6:

Quadro 6 – Avaliação curricular

CrITÉRIOS	Item	Especificação	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Experiência Docente	A	1 (um) ponto para comprovação de docência em instrução em unidade ou subunidade Militar (exceto Unidade de Ensino), ou Estabelecimento de Ensino civil para adultos com carga horária mínima de 10 h/a	0	2
	B	2 (dois) pontos para comprovação de docência em disciplina de curso em Unidade de Ensino Militar com carga horária mínima de 20 h/a	0	4
Formação Acadêmica na área do Cadastro pretendido	C	5 (cinco) pontos para graduação com concentração na(s) área(s) de interesse(s) desejada	5	5
	D	8 (oito) pontos para Pós-Graduação Lato Sensu com concentração na(s) área(s) de interesse(s) desejada	0	8
	E	10 (dez) pontos para Mestrado com concentração na(s) área(s) de interesse(s) desejada	0	10
	F	12 (doze) pontos para Doutorado com concentração na(s) área(s) de interesse(s) desejada	0	12
Cursos de Aperfeiçoamento ou curso técnico-profissional	G	2 (dois) pontos para curso realizado na(s) área(s) de interesse(s) desejada com carga horária entre 40 até 200h/a	0	8
	H	3 (três) pontos para curso realizado na(s) área(s) de interesse(s) desejada com carga horária maior que 200 h/a	0	12
Experiência Técnica	I	1 (um) ponto para cada período consecutivo ou não de 1 (um) ano de experiência, na(s) área(s) de interesse(s) desejada(s)	0	6

Fonte: BGO da PMAL nº 215 (2024).

O desenvolvimento de inúmeras competências e habilidades profissionais perpassa pela preparação do corpo docente do CFO, ressalta-se que os professores credenciados no 1º ano do CFO ainda foram regulados pelo edital anterior, por meio de sorteio dos inscritos. Sabe-se que a avaliação curricular não é uma garantia do bom aproveitamento do professor em sala de aula, mas de se considerar um avanço o credenciamento de professores através das avaliações curriculares.

Os professores devem estar sintonizados em concretizar uma prática educacional pedagógica que engloba todo o processo de ensino-aprendizagem em degraus formativos, ao longo do curso. Uma vez que, na MCN, Brasil (2014) prevê eixos articulados com as áreas temáticas se comunicando, adicionando-se a interdisciplinaridade e transversalidade dos componentes curriculares de forma mais sistêmica, conforme a Figura 4:

Figura 4 – Eixos articulados na formação

Fonte: Brasil (2014, p. 42).

Imaginemos que independente da qualificação do professor para aquele componente curricular, seja um especialista em Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, resta-nos a dúvida sobre a capacidade em ministrar uma aula com todas as características discutidas neste estudo, relativa à participação, articulação entre teoria e prática e principalmente, à construção ativa do aprendizado pelo aluno. Mais fácil, ao professor, em uma instituição militar é ministrar aulas de forma expositiva e usar os preceitos da hierarquia e disciplina para conter e dominar a sala em momentos que forem convenientes.

Muito mais de uma nova formação de uma instituição educativa, o professor deve ser inserido em uma nova cultura profissional, voltada para uma maior participação social do professor (Imbernón, 2022). Para Contreras (2012), deve existir profissionalidade para esta categoria, através do compromisso e responsabilidade em sua atuação. Acrescenta que a educação escolar é valorizada por ser importante culturalmente e socialmente. Entende-se que deve existir uma atenção voltada um conjunto de hábitos, crenças, conhecimentos sociais, inseridos e processados na aprendizagem de sala de aula e que os credenciados de uma formação militar não fogem desse contexto.

Ainda, Imbernón (2022, p. 12) aponta para uma “profissão docente que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos”. Assim, a instituição de formação, APMSAM, deve ir além da avaliação curricular dos credenciados para ministrar aulas, podendo rever e atualizar a participação dos professores no CFO. A promoção de um corpo docente que tenha uma formação continuada, espaços de escuta e colaboração, para a troca de experiências e reuniões pedagógicas, reconhecimento e valorização, tecnologia à disposição podem alavancar a formação, iniciando com a escola, passando pelos próprios professores e compartilhado com os alunos.

5 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

No tocante o CFO, um curso de uma IES, abordaremos também as MAA que podem ser relacionadas com a formação de outros cursos superiores, por apresentar características à formação do profissional de segurança pública discutidas na MCN (Brasil, 2014), à exemplo, de contextualização da aprendizagem, problematização da realidade e da autonomia nas tomadas de decisões. Desta forma, criando um cenário para o desenvolvimento das competências cognitivas, atitudinais e operativas, assim, também, serão discutidas:

a) Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) - definida por Ribeiro L. (2008, p. 31), como:

[...] uma metodologia de ensino-aprendizagem caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão. De forma geral, o PBL busca, junto com outras metodologias educacionais com base construtivista, responder a alguns dilemas colocados à educação profissional contemporânea, a saber: o aumento espetacular do volume de conhecimentos científicos e tecnológicos que devem ser ensinados aos alunos durante a graduação e seu ritmo acelerado de obsolescência.

A ABP é uma metodologia de ensino-aprendizagem regulada pela colaboração individual e coletiva frente à discussão de um problema, buscando a interação, soluções, partindo do nível mais fácil ao mais complexo. Souza e Dourado (2015, p. 184-185) reiteram que a ABP utiliza técnicas de análise crítica para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa.

A ABP é uma das metodologias que na prática se aproxima muito da atividade fim da polícia, o policiamento preventivo e ostensivo regulado pelo art. 144 da CF/88, pois, situações-problemas podem ser treinadas simulando a realidade e com a geração de hipóteses pelos próprios alunos na resolução. Consoante com Munhoz (2015), o problema proposto deve estar relacionado com a vida pessoal ou profissional, e não tem uma solução pré-fabricada, deve representar algo do mundo real. Acrescenta as seguintes características:

São situações evidentemente complexas e que não apresentam uma solução clara e imediata; Para a sua solução, são necessárias: investigação, coleta de informações e reflexão; O problema está relacionado com uma situação que está em constante mudança, como as coisas acontecem na vida real; Não há uma única solução para o problema, e as possíveis estão relacionadas com o

contexto e não são fáceis, fixas e reformuláveis, em possibilidade de erro. Não há determinismo de nenhuma espécie apontando na solução encontrada. (Munhoz, 2015, p. 134).

Essas características nos remetem à possibilidade de aplicação da ABP, no projeto pedagógico da Área VI – Modalidades de Gestão e Resolução de Conflitos Críticos, consoante à complexidade, reflexão, sujeições de inúmeros cenários com mudanças e inúmeras possibilidades de soluções. A pertinência desta área temática se justifica por razão da PMAL lidar com inúmeros conflitos sociais com características peculiares, por exemplo, reintegração de posse de terras, protestos sociais, cárcere privado, sequestros relâmpagos e etc. A dinâmica do processo de ensino-aprendizagem poderia ser em sala de aula através de técnicas de discussões em grupos, estudos de caso, ou até mesmo em simulações de cenários com a aplicação da aprendizagem na resolução do conflito. Enfim, a ABP é somada como MAA conveniente aos componentes curriculares desta área temática, podendo ser aplicada em tantas outras, também.

b) Aprendizagem por pares - definida como um processo educativo onde há uma socialização de informações, seguida de uma reflexão através de modelos mentais, bem como a aplicação das informações adquiridas (Araújo e Mazur, 2013, p. 6).

[...] método de ensino baseado no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e apresentação de questões conceituais, e sala de aula, para os alunos discutirem entre si. Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os alunos. Em vez de usar o tempo em classe para transmitir em detalhe as informações presentes nos livros-texto, nesse método, as aulas são divididas em pequenas séries de apresentações orais por parte do professor, focadas nos conceitos principais a serem trabalhados, seguidas pela apresentação de questões conceituais para os alunos responderem primeiro individualmente e então discutirem com os colegas.

Mazur *apud* Mattar (2017, p. 41) denomina essa metodologia como *peer instruction* (ou instrução por pares) que é uma proposta dos alunos aprenderem com seus colegas se aproxima muito com a metodologia de uma sala de aula invertida em promove a interação na pré-aula, durante a aula, e pós-aula.

Quando se imagina o cotidiano do trabalho policial que deve ser executado em ações coletivas, por questões de segurança, seja da mais simples ou até a mais complexa abordagem policial, esse tipo de MAA, desenvolve características de comunicação e coletividade entre os

pares na resolução de problemas. Essa interação favorece ao crescimento intelectual, o reflexo em trabalhar no mínimo em dupla e estimula o desenvolvimento cognitivo.

Na prática, os agentes constroem aprendizados mediados por um professor e isso pode fazer diferença na aplicabilidade profissional, pelo motivo que, o conteúdo não foi apenas depositado em algum momento na formação, técnicas de debates, discussões e *brainstorming* podem ser utilizadas pelos pares na consolidação da MAA.

c) Aprendizagem baseada em projetos (ABPr) - definido pelo site *Buck Institute for Education* (BIE, 2018), como:

Método de ensino pelo qual os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período para investigar e responder a uma questão, um problema ou um desafio autênticos, envolventes e complexos.

Considerando que as diversas áreas temáticas previstas ao longo do curso de formação, a ABPr pode ser aproveitada na possibilidade de desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas reais a longo prazo, em formas de projetos. Por exemplo, como desenvolver uma medida preventiva de segurança, através da conscientização das pessoas, relacionada à contravenção penal da perturbação do sossego alheio em determinada comunidade nos finais de semana? Possivelmente, a aceitação dos integrantes da comunidade não atingiria a todos em curto espaço de tempo, somente pela repressão.

Talvez, um projeto de conscientização, a longo prazo, composto de outras instituições públicas com diversas ações sociais diminuísse a incidência desta contravenção penal na comunidade. Inicia-se na formação a percepção de fazer segurança pública com policiamento ostensivo e preventivo, por vezes com ações imediatas e outras com mais tempo.

Com a utilização da ABPr, os alunos, pós construção dos projetos alinham as discussões em grupo, discussões dirigidas, exposição dialogada e demonstração em aulas práticas.

E, não se limitando a uma única técnica, o professor, a depender da MAA, das áreas temáticas e componentes curriculares desenvolve diversas formas de consolidação do processo ensino-aprendizagem. Principal fator a ser considerado na formação é que o trabalho posteriormente desenvolvido pelos futuros oficiais da PMAL está relacionado no enfrentamento à resolução de problemas com uso de MAA, dos mais simples, por exemplo, baseada em problemas, resolvidos em curto prazo ou mais complexos, baseada em projetos, em prazos maiores.

Para Ordoñez *et al.* (2023), a ABPr pode ser entendida como um método alternativo à metodologia tradicional (expositiva), em torno de uma questão desafiadora ou na elaboração de um produto, que denomina artefato do saber. Em relação à segurança pública, muitos produtos podem ser criados no combate à violência. Faz parte do viés de prevenção da criminalidade. Desta forma, o desenvolvimento da ABPr alavanca o conhecimento firmado em uma aprendizagem que o próprio aluno construiu.

d) Aprendizagem baseada em casos - mencionada na MCN (Brasil, 2014) como técnica na formação dos policiais, por se tratar de uma forma diferenciada de estruturar o conhecimento, privilegia a integração dos conteúdos, a compreensão da realidade social, além de, garantir uma visão global e integradora do conhecimento. Para Mercado (2009, p. 112):

O uso de casos envolve o ensino pelo uso de narrativas sobre indivíduos enfrentando decisões ou dilemas. Na aplicação deste método o aluno é incentivado a familiarizar-se com personagens e circunstâncias mencionados em um caso, de modo a compreender os fatos, valores e contextos nele presentes com o intuito de solucioná-lo.

Não por coincidência, o exercício profissional possui inúmeras ocorrências que podem servir de estudo de caso para futuras intervenções policiais, com as mesmas características, quando surgirem. A vantagem dessa metodologia ativa está no fato do aperfeiçoamento constante, como afirma Sá *et al.* (2007) ao apontar a possibilidade de os alunos terem contatos com problemas reais, antes do término da formação, além do que ensina os profissionais o uso de habilidades e tomada de decisões.

Esse tipo de metodologia de aprendizagem pode ser complementado com as técnicas de simulações, sugeridas pela MCN, de forma que os alunos vivenciem personagens a partir de uma experiência. Por exemplo, na Área Temática I - Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública, em um componente curricular de abordagem em edificações, em determinado momento é necessário tomar decisões técnicas, de acordo com o local, para os policiais entrarem nos cômodos de forma segura. Esse componente curricular pode dialogar bem com esse tipo de MAA porque impõe decisões rápidas e práticas do futuro profissional.

e) Aprendizagem baseada na SAI - para Bergmann e Sams (2016, p. 7):

Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que

tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula.

A aprendizagem acontece em momentos diferentes, sendo um momento de preparação, anteriormente em casa, durante a aula com discussões e posteriormente em casa com exercícios, *feedbacks* e materiais complementares.

Gama (2023, p. 272) ratifica a importância da inversão da sala de aula, como fator que pode gerar motivação pela amplitude na construção do conhecimento, ademais, se ganha mais tempo com os alunos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem:

Acompanhando a inversão da sala de aula, a motivação é um fator preponderante para compreensão e absorção do conhecimento. Por vezes, é afastada pelas aulas meramente expositivas, em que o professor se torna um transmissor de conteúdo (monólogos) ou expositivas dialogadas com restrita participação de alguns integrantes da turma, justificada, algumas vezes, por questão de tempo.

Os alunos têm potencial para aprender, sendo as condições necessárias fator importante no processo de ensino-aprendizagem. A possibilidade da sala de aula invertida é mais um mecanismo que pode facilitar, dado que antecipa os estudos em casa, potencializa em sala de aula com participação ativa em discussões e volta a reforçar nos pós-aula de forma personalizada. Conforme Vendramin e Lima (2020), a SAI é uma oportunidade que o professor personalize o ensino para seus alunos, pois as atividades são variadas e cada um faz no seu tempo, além de ocorrer o *feedback* constante.

f) Aprendizagem por games - metodologia que geralmente pertence aos jogos, mas que na educação não necessariamente seriam as atividades próprias de jogos, mas também de características relacionadas aos jogos, apenas usando seus componentes, que interessem a imersão e interatividade com os alunos. Para Alves *et al.* (2014, p. 77-78):

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendem os espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras.

Tratando-se de uma escola de formação militar é da própria essência da instituição o desenvolvimento constante das relações interpessoais, a competição saudável, a prática de ações colaborativas, a camaradagem, o espírito de cooperação, os desafios esportivos, entre

outros, ou seja, a doutrina militar, guardadas as devidas diferenças, se aproxima com as características da aprendizagem por games.

Para Filatro e Cavalcanti (2023), a gamificação segue uma tendência da educação corporativa, mas ultimamente estão sendo adotadas na educação, híbrida e a distância, que realiza o engajamento de alunos e professores na aquisição de conhecimentos. Neste estudo, relacionado à aprendizagem ativa, levamos em consideração a faixa etária do público que está no CFO, entre 18 e 30 anos, são jovens, oriundos de concurso público, sendo para muitos, seu primeiro emprego e pertencentes a alguns grupos interessados em componentes de gamificação, como o desafio e a competitividade.

g) Aprendizagem com Assistentes virtuais educacionais - a Inteligência Artificial (IA) faz parte do conjunto de inovações tecnológicas que mais estão sendo exploradas. Para Boratto (2023, p. 23), a IA pode ser definida, como:

Um estudo de conceitos cujo objetivo é fazer com que os computadores sejam, de certa forma, mais inteligentes, facilitando o seu uso em várias áreas que exijam um raciocínio rápido e lógico e buscando torná-los mais eficientes na execução de atividades do que se estas fossem executadas por um humano.

Pode a IA otimizar uma tarefa, através da automação de uma máquina. Na educação já contam com assistentes virtuais que podem fazer papéis de auxiliares, tanto para os professores, quanto aos alunos.

Os assistentes virtuais, em forma de *Chatbot*, exemplificam o potencial da IA em apoiar a formação educacional de várias maneiras. Para Filatro e Cavalcanti (2023) um *Chatbot* é um robô de bate-papo, que utiliza recursos computacionais para estabelecer conversa entre as pessoas.

Atualmente, já é possível a construção de *Chatbots* personalizados, até mesmo de forma gratuita. Filatro e Cavalcanti (2023, p. 274) exemplificam que através de um formulário com informações do *Google Forms* e a ferramenta Fobi.io, através do link: <https://fobi.io/>, pode ser transformado em um *Chatbot* de conversas entre professores e alunos. São alternativas que podem ser adaptadas e desenvolvidas no CFO, a partir de uma testagem de cada professor em relação ao seu componente curricular. Por vezes, as características daquela área temática não compreendem e dialogam com determinadas inovações educacionais.

E ainda, a partir do fornecimento de dados e treinamento da máquina surgem possibilidades de *feedback* com os alunos, em relação aos componentes curriculares. Para os

professores pode-se contar como assistentes, tendo em vista poder fornecer relatórios de presença dos alunos, lançamento de notas, *scores* e perfil dos estudantes de acordo com as atividades realizadas. Filatro e Cavalcanti (2023) citam o aplicativo IBM Watson, que serve aos professores, com a disponibilidade de dados acadêmicos, sociais e comportamentais dos alunos.

O debate de assistentes virtuais utilizados na educação com a utilização de IA é uma realidade. Não podendo as formações militares estarem em caminhos contrários, porque fazem parte de uma sociedade contemporânea que vem se adaptando às novas tecnologias.

Os assistentes virtuais e os Sistemas de Tutores Inteligentes (STI) podem proporcionar ensino personalizado que pode ser adaptado aos cursos de formação, objetivando apoiar o professor, principalmente quando se trata de turmas com grande quantitativo de pessoas. De acordo com o Centro de Inovações para Educação Brasileira (CIEB, 2019), os STI promovem:

Sistemas tutores inteligentes impulsionados por IA fornecem devolutivas e insights (descobertas) em tempo real sobre o desempenho de cada estudante. Isso permite aos professores identificarem as lacunas de aprendizagem e atuar para encontrar soluções. Ela também oferece análises baseadas em dados, apoiando os educadores com informações sobre o progresso de cada estudante e as áreas que requerem atenção.

As MAA somadas com as inovações educacionais que se apresentam na atualidade podem estar incorporadas na formação dos agentes de Segurança Pública em razão da promoção de MAA no processo ensino-pedagógico do CFO. Neste estudo foi analisado quais foram praticadas no 1º ano do CFO da PMAL, encontrando explicações e criando concepções. Além de analisar, possivelmente, outras, técnicas e MAA coadunam com o perfil profissiográfico do agente de Segurança Pública.

Assim, diante do exposto, evidencia-se que a adoção das MAA, integradas às inovações educacionais emergentes, representa uma alternativa didática compatível com as demandas da formação do profissional de Segurança Pública. No contexto do CFO da PMAL, as MAA revelam-se importantes na construção de aprendizagens significativas, ao valorizar a resolução de problemas, a construção coletiva do conhecimento, a reflexão crítica e a vivência de experiências práticas.

6 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos no estudo, nesta seção são apresentados os procedimentos técnicos e científicos utilizados, incluindo as garantias legais, o tipo de pesquisa, o local, os critérios de seleção dos participantes, os métodos de coleta de dados e a forma como os dados foram analisados.

Preliminarmente, foram repassadas todas as orientações referentes ao estudo de forma transparente e que a aceitação ao chamamento de responder ao questionário, sobretudo, deveria ocorrer de forma voluntária, com as garantias legais pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Associação Nacional de Pesquisa e Educação (ANPED) e consentimento do Comitê de Ética da Pesquisa (CEP), com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 84111424.0.0000.5013 e Parecer nº 7.216.188.

O procedimento para a condução desse estudo iniciou com a carta de anuência do Comandante da APMSAM, local, que foi realizada a pesquisa. Foi esclarecido o conjunto de procedimentos e ferramentas utilizadas para condução da investigação, bem como, todo o arcabouço científico e ético relacionado aos dados coletados. Conta-se também, com a importância de discussão frente à formação pedagógica educacional e os reflexos na prestação dos serviços à sociedade.

A pesquisa foi realizada em dois momentos, na APMSAM, primeiramente, com os alunos que cursaram o 1º ano do CFO, em 2023, posteriormente com os professores credenciados que ministram aulas à turma, enfatizando a interpretação do contexto do CFO I, através de um estudo de caso na utilização das MAA.

Soma-se a RSL com as contribuições mais importantes ligadas ao assunto, através de produções acadêmicas brasileiras (dissertações e teses) referentes à temática e disponíveis na BDTD, realizando uma discussão de dados com as respostas coletadas dos professores e alunos.

6.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa qualitativa foi escolhida por ser adequada para compreender fenômenos sociais em profundidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos para com os fenômenos sociais, pois esse tipo de pesquisa permite acessar percepções, valores e experiências que ajudam a entender melhor o contexto social em que a realidade pesquisada

acontece. De acordo com Gil (2019), a pesquisa qualitativa é indicada quando se busca interpretar a realidade a partir da ótica dos próprios participantes, pois permite analisar a vivência dos sujeitos com base em suas falas e práticas, o que é especialmente útil em estudos voltados para áreas como educação, segurança pública e convivência comunitária. A importância de ouvir as pessoas envolvidas é essencial para compreender as dinâmicas sociais de forma mais completa.

Flick (2009) destaca que a pesquisa qualitativa oferece maior flexibilidade ao pesquisador e favorece descobertas que surgem do próprio campo de estudo. Cada situação e resposta trazidas pelos participantes da pesquisa trazem elementos únicos que precisam ser analisados com atenção e sensibilidade. Assim, como no cotidiano da segurança pública, a investigação científica exige escuta, análise crítica e compromisso com a realidade observada.

A abordagem qualitativa permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos investigados. O referencial de autores como Flick (2009) e Gil (2019) contribuem para sustentar essa opção metodológica, ao mesmo tempo em que dialoga com a prática profissional. A pesquisa busca, portanto, não apenas levantar dados, mas interpretar sentidos, oferecendo contribuições concretas para o entendimento e a melhoria das práticas sociais. Valle e Ferreira (2025, p. 5) expõem que “uma das características mais comuns desse tipo de pesquisa é a possibilidade de explorar os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos em relação ao objeto de estudo”. A fim de alcançar os objetivos propostos, o estudo se passa de forma construtiva e interpretativa do objeto da pesquisa, uma vez que, é pouco discutido na corporação militar.

Bardin (2016) afirma que na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve compreender o sentido da comunicação e desviar o olhar para outros significados, com capacidade de ir além das intenções e omissões. Este estudo está inserido em uma estrutura organizacional de hierarquia e disciplina, fazendo, por vezes, que os dados tragam camadas de informações. Dessa forma, para haver a ambientação entorno das MAA e inovações educacionais com os sujeitos da pesquisa, o estudo leva em consideração a construção dos sentidos da linguagem, o que realmente se quer dizer com os dados coletados.

Essa pesquisa se utilizara de estudo de caso, especificamente o 1º ano do CFO, realizando coletas em campo com os sujeitos envolvidos: alunos e professores. A estratégia de estudo escolhida dentro da pesquisa qualitativa foi a de estudo de caso, visto que buscamos desvelar uma investigação profunda de situações presentes inseridas em contexto real. Yin (2010, p. 39) conceitua o estudo de caso como:

Uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

O autor destaca que, em geral, o estudo de caso é utilizado quando existem indagações, do tipo: “como” e “por que”, de forma que a pesquisa está em um contexto contemporâneo vivido em sociedade, revelando, assim, sua vocação explicativa e interpretativa diante de situações complexas e em constante transformação (Yin, 2010). A centralidade do contexto, nesse sentido, é essencial, pois o fenômeno não é isolado de suas condições reais de ocorrência, sendo observado em sua integralidade.

O autor destaca, ainda, que o estudo de caso exige rigor metodológico, com planejamento cuidadoso, definição clara da unidade de análise e uso de fontes de evidência que fortalece a validade da pesquisa e permite uma compreensão mais abrangente do objeto investigado. Ao articular teoria e empiria de forma consistente, o estudo de caso contribui para o avanço do conhecimento em áreas aplicadas, como a educação, pois ilumina práticas, relações e significados vividos pelos sujeitos em seu cotidiano. Dessa maneira, configura-se como uma ferramenta importante para explorar realidades complexas, únicas e dinâmicas. De fato, a formação de profissionais diligentes representa uma necessidade para oferta de bons serviços e ainda mais, se tratando de serviços públicos.

Sendo todo o processo de investigação em torno do objeto de estudo, o processo de ensino-aprendizagem, relacionado as interações, construções, assimilações entre professores e alunos do CFO 1, além do objeto de pesquisa, mais específico, que são as MAA, possivelmente aplicadas no ano inicial do curso. Busca-se a familiaridade da temática, MAA aplicadas no CFO, inicialmente, e posteriormente, explicação de causas e efeitos desse fenômeno.

Apresenta-se com uma constante interação no ambiente de pesquisa e para Reis (2014, p. 7), o objeto deve ser “compreendido em sua complexidade histórica, política, social e cultural, pois, somente desse modo, pode-se garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora”. A investigação explora o contexto específico da formação de oficiais com as MAA no 1º ano do CFO, focando nos detalhes, interpretações e experiências vivenciadas pela turma.

Acrescenta-se aos tipos de pesquisa o levantamento de teses e dissertações e a contextualização com os referenciais teóricos e dados coletados. Para o embasamento teórico da pesquisa, as leis, normatizações administrativas referentes à temática proposta, com apoio de

livros, artigos científicos, sites institucionais e especializados em educação, formação militar, tecnologia e outros.

6.2 Participantes e local da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os alunos e professores que cursaram e ministraram, respectivamente, o 1º ano do CFO, no ano de 2023, compostos por 50 (cinquenta) cadetes matriculados e uma amostra inicial de 22 (vinte e dois) professores designados pela APMSAM. Os alunos são provenientes de seleção em concurso público e iniciaram suas atividades no início de 2023, com previsão de término ao final de 2025 e os professores, através do edital de credenciamento da corporação, sendo posteriormente designados pela APMSAM, em BGO da corporação, para ministrar aulas, a depender do componente curricular inscrito.

Com o objetivo de equilibrar a pesquisa, justifica-se a quantidade de professores, uma vez que, existem 11 (onze) áreas temáticas, no primeiro ano de curso, algumas com mais componentes curriculares que outras, será feita a coleta com 1 (um) professor por área temática definida no PPC (Alagoas, 2022). Considerando que no 1º ano do curso a turma foi dividida em duas: CFO 1 - A e CFO 1 - B, serão coletadas as informações de 22 (vinte e dois) professores.

O pesquisador possui apenas relacionamentos profissionais com os participantes da pesquisa e não havendo nenhum conflito de interesses em ambos os grupos pesquisados e atualmente trabalha em unidade de policiamento ostensivo. A pesquisa local foi realizada na APMSAM, local de funcionamento das atividades do curso, em horário de intervalo das atividades escolares.

Foi enviado expedientes solicitando autorização para realização e declaração de infraestrutura necessária do estudo na APMSAM, bem como, esclarecendo o objetivo do presente estudo e sua importância para a corporação e a formação dos militares.

Após esta etapa foram realizados o recrutamento e o processo de consentimento com os participantes, através do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), esclarecendo as características, direitos, responsabilidades, riscos, benefícios inerentes à pesquisa.

6.3 Coleta de dados

A coleta de dados seguiu os direcionamentos éticos e se materializou por meio do instrumento de coleta de dados através de um questionário. O uso do questionário como instrumento de coleta de dados tem sido amplamente valorizado em pesquisas, favorecendo a análise. Com o avanço das tecnologias digitais, pesquisadores passaram a utilizar também questionários virtuais como alternativa viável e eficiente para alcançar um número maior de respondentes, especialmente diante da crescente presença da internet em todas as faixas etárias (Faleiros *et al.*, 2016; Bastos *et al.*, 2023). “Dessa maneira, a utilização da internet, como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações, possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa” (Faleiros *et al.*, 2016 p. 2). Essa modalidade *online* tem se mostrado útil não apenas por sua agilidade e baixo custo, mas também por eliminar a necessidade de transcrição dos dados, reduzindo erros e aumentando a confiabilidade das informações coletadas.

Utilizamos o questionário via *google forms* buscando acompanhar a tendência tecnológica no qual a humanidade vivencia na atualidade. O aceleração do pensamento e utilização dos smartphones e computadores potencializaram o acesso à aparatos tecnológicos que potencializam a adesão à pesquisa por parte dos participantes dela e a dinâmica das populações.

Estudos recentes apontam que os questionários *online* podem oferecer maior qualidade nos dados, devido à praticidade e ao conforto proporcionados aos participantes, o que tende a elevar a taxa de resposta (Faleiros *et al.*, 2016). Contudo, os autores também alertam para limitações importantes, como a possível concentração da amostra em indivíduos com maior escolaridade e acesso à internet, o que pode comprometer a representatividade dos resultados. Mesmo assim, a aplicação virtual de questionários continua sendo uma estratégia metodológica valiosa, especialmente quando acompanhada de critérios rigorosos de amostragem e validação do instrumento. Dessa forma, o uso de questionários online representa uma adaptação coerente com os tempos atuais, mantendo a robustez metodológica exigida na pesquisa científica.

Para coletar as informações da investigação, a pesquisa foi de campo em decorrência de ser um estudo sistematizado, facilitando a compreensão, a ser desenvolvido, utilizando-se como instrumento o questionário fechado (*survey*), aos alunos, em anexo, para entender de forma objetiva sobre as práticas, ou não, das MAA, no primeiro ano do curso.

Esse modelo de questionário (Faleiros *et al.*, 2016; Bastos *et al.*, 2023) facilitou a aplicabilidade, com os alunos em formação militar, devido estarem diurnamente em aulas na APM,

expostos a outras atividades previstas no PPC, a exemplo dos regulamentos militares, escala de serviços internos noturnos e adaptação a diminuição do tempo em convívio familiar.

Com os professores foi realizado um questionário semiestruturado para entender profundamente a aplicação e vivência do processo ensino-aprendizagem, com a oportunidade de alternância de respostas objetivas e subjetivas. É uma opção de maior alcance da pesquisa pela possibilidade de alguns do grupo de professores já terem vivenciado aquelas bancas escolares, outrora, na condição de aluno. E assim, colaborar, com a realidade dos fatos e facilitar a coleta e análise das informações necessárias à pesquisa.

Nesse íterim, os critérios de encerramento e suspensão dessa pesquisa serão: a constatação de danos ou riscos aos participantes, alunos e professores, a desistência de participante(s) em uma porcentagem maior ou igual a cinquenta por cento e ainda a impossibilidade de recrutar outros participantes com o mesmo perfil, informando de imediato ao CEP.

Ainda seguindo as orientações, a presente pesquisa seguirá com as características do sigilo e confidencialidade das informações de todos os seus participantes, de forma que, a pesquisa seguiu coerente com as orientações da CONEP. Nesta pesquisa, os convidados não terão expostos dados pessoais a terceiros, bem como, serão disponibilizados, anteriormente, o RCLE, para sua anuência, além dos esclarecimentos da liberdade de não responder aos questionamentos.

6.4 Análise de dados

A Análise dos dados desse estudo se deu mediante a Análise Textual Discursiva (ATD), visto que ela tem se consolidado como uma abordagem metodológica potente para investigações qualitativas no campo da educação e das ciências humanas, sobretudo quando se busca compreender os sentidos produzidos por sujeitos em processos formativos, visto ser por excelência, uma análise a ser utilizada nas pesquisas qualitativas (Moraes; Galiuzzi, 2006; Sousa, Galiuzzi, 2017; Guimarães; Corrêa de Paula, 2020). Inserida em uma perspectiva construtivista e interpretativa, a ATD reconhece que o conhecimento é construído na interação entre pesquisador e texto, priorizando a análise dos discursos como fenômenos contextualizados. Ao considerar os textos não como representações diretas da realidade, mas como construções simbólicas permeadas por intencionalidades e posicionamentos, a ATD permite ao pesquisador captar nuances, contradições e emergências de sentidos que atravessam os discursos dos participantes.

Neste sentido, vale ressaltar que a ATD inova em relação a outras perspectivas de análise, porque o pesquisador também se torna protagonista do processo. Ao mesmo tempo em que analisa o texto, tem a finalidade de se autotransformar, resultando em novas compreensões do objeto de análise, que até então não haviam sido percebidas (Guimarães; Corrêa de Paula, 2020, p. 685).

No campo educacional, essa abordagem se mostra especialmente fecunda quando se busca analisar narrativas docentes, concepções sobre práticas pedagógicas e sentidos atribuídos à formação profissional. A ATD parte da fragmentação inicial dos textos por meio do processo de unitarização, segue para a categorização progressiva e culmina na produção de metatextos interpretativos que integram e reconfiguram os sentidos emergentes. Esse movimento analítico, que alterna momentos de desconstrução e reconstrução, não apenas respeita a complexidade do discurso educacional, mas também favorece a emergência de compreensões mais profundas sobre os fenômenos investigados. Assim, a ATD oferece ao pesquisador um caminho metodológico rigoroso, mas flexível, capaz de revelar dimensões implícitas do processo educativo.

O pesquisador, ao “mergulhar” na análise, é capaz de ressignificar o texto a ponto de gerar um novo processo, auto organizado e que implica num auto aprendizado; somente assim é possível reconstruir novos discursos. Seu texto de análise, fruto do processo anterior de metatextos, produz um novo discurso, direcionando para novas compreensões e, até mesmo, para criação de novas teorias (Guimarães; Corrêa de Paula, 2020, p. 689).

O fragmento apresentado revela uma das dimensões mais potentes da ATD: sua capacidade de envolver o pesquisador em um processo reflexivo profundo, no qual o ato de analisar ultrapassa a simples interpretação de dados e se transforma em experiência formativa. Ao incursionar-se na análise, como indicam Moraes e Galiuzzi (2006), o pesquisador não apenas examina o texto; ele é também transformado por ele. Trata-se de um processo auto-organizado, em que o movimento de interpretar e reorganizar os sentidos contidos nas unidades de análise exige constante abertura ao novo, ao imprevisto e às emergências discursivas. Nessa perspectiva, a análise se converte em espaço de autoaprendizado, pois, ao reconfigurar o discurso do outro, o pesquisador é convocado a revisar também seus próprios referenciais e compreensões.

Esse movimento dialético, que alterna desconstrução e reconstrução textual, culmina na elaboração dos metatextos, sínteses interpretativas que não apenas representam o conteúdo analisado, mas também criam um novo discurso. Assim, a escrita do pesquisador torna-se

constitutiva de um novo saber, que emerge das relações entre os textos dos participantes, os referenciais teóricos mobilizados e a escuta analítica do pesquisador. Ao produzir novos sentidos, esse discurso propõe-se a instaurar rupturas em entendimentos prévios e abrir caminhos para a formulação de novas compreensões teóricas.

Considerando um ambiente militar, a ATD tem o condão de entender melhor as situações, o que, por exemplo, está por trás das respostas abertas desta pesquisa, em uma instituição pública que possui regramento diferenciado e por vezes, pouco estudada de forma científica. A análise dos dados da pesquisa foi realizada através de uma triangulação dos dados, quais sejam: análise documentária, pesquisa, recolhimento de questionários de alunos e professores, de forma, que o conjunto das informações criem subsídios para uma compreensão do objeto de estudo pesquisado.

6.5 Integridade da Pesquisa

A pesquisa seguiu o norteamento do CONEP em virtude de ser realizada com o envolvimento de seres humanos. Primando pela integridade da pesquisa científica, foram realizados procedimentos antes, durante e ao final, direcionados ao zelo das informações coletadas. Nesta pesquisa que contará com aplicação de questionários, disponibilizados na forma presencial, sendo seguidos na forma circunstanciada e esclarecedora da utilização dos dados da pesquisa, ademais, sobre a liberdade de participação e interrupção sem justificativa do preenchimento dos dados. Reforçando sobre a integridade da pesquisa, ao analisar os subsídios para a pesquisa em educação pela ANPED. O estudo por ser tratado em uma instituição militar, composta de regramentos próprios, foi considerado desafiador, em especial as respostas dos participantes, que mesmo garantindo todo o viés de confidencialidade e transparência, os participantes poderão ser despertados pelo sentimento de indisciplina, ao responder aos questionamentos.

O estudo teve o apoio institucional e foi realizado com o consentimento dos participantes, primando pela transparência e confidencialidade das informações. Com os alunos, a coleta aconteceu com questionário de forma objetiva, com a justificativa da intensidade do 1º ano do CFO, estarem expostos a diversas atividades diurnas, regulamentos disciplinares próprios, afastamento familiar, escalas de serviço noturno e que por ventura pudessem afetar a qualidade da coleta.

A integridade da coleta, produção e análise dos dados teve o compromisso com a verdade real, ou seja, a apresentação fidedigna dos resultados, independente das informações

colhidas. Ressalta-se que o pesquisador tem na corporação uma patente superior aos alunos e a alguns professores, mas estando consciente dessa condição, foi criado um cenário de neutralidade e que o papel que exerci naquele momento eram apenas de um pesquisador.

Por fim, seguindo, as orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual ou telefônicos com os possíveis participantes da pesquisa, emitido pela CONEP, nesta pesquisa, os convidados não tiveram seus dados pessoais expostos a terceiros.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados através da metodologia da ATD, que visa compreender as respostas dos questionários e comparação da literatura existente. Procura-se interpretar os sentidos das respostas, não verdades absolutas, para tanto, pode ocorrer construções e desconstruções ao longo das análises e discussões propostas.

Para facilitar o entendimento, os dados e falas dos alunos e professores são apresentados através de gráficos que trazem um panorama inicial dos participantes do estudo, como breve discussão analítica, ou seja, o sentido das informações, sem interferências subjetivas precipitadas.

Posteriormente, segue-se para uma junção dos dados composta de interpretações, discussões, interações com a literatura e RSL, com uma construção de uma interpretação sistemática, organizando a leitura estruturada de todo o estudo. Nesse momento, objetiva-se compreender os sentidos dos dados analisados de forma conjunta, com aprofundamento de sentidos subjetivos, ideológicos, culturais etc.

Para Moraes e Galiazzi (2006) a ATD se inicia com uma unitarização dos significados das falas e textos, que podem gerar conjuntos de unidades, através de interlocuções teóricas e interpretações do pesquisador, que resultam em uma categorização e finaliza com um meta-texto interpretativo.

Por se tratar de uma temática em uma instituição pública, quase bicentenária e tradicional, a ATD pode trazer mais sentido ao objeto da pesquisa, vez que, flexível, adaptável e valoriza a interpretação crítica do pesquisador. A fim de preservar a identificação dos participantes e iniciando o processo de unitarização com fragmentos das respostas dos alunos que foram identificados com as codificações (A1 a A50) e professores (P1 a P20). Por fim, um cruzamento dos principais dados dos participantes, através da categorização e produção de metatextos.

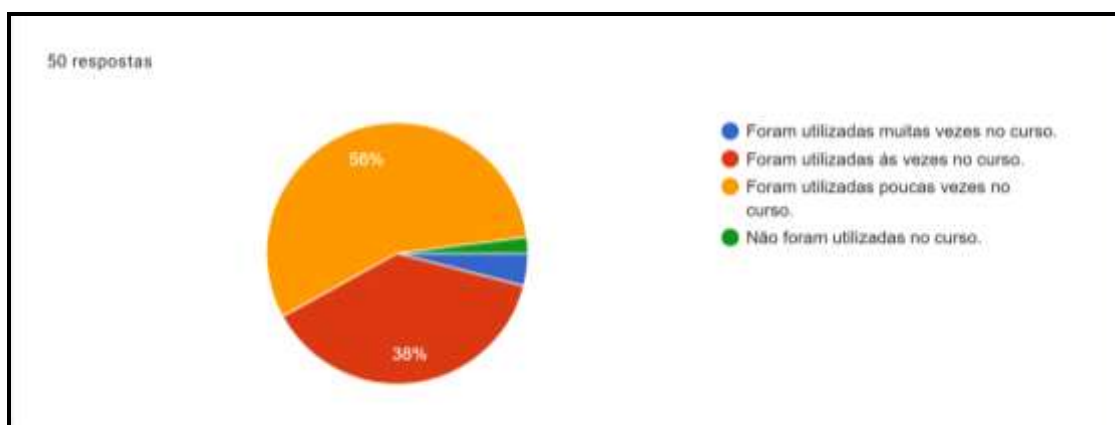
7.1 Dados dos Alunos

Todos os alunos aceitaram em participar do estudo, de forma que, nesse primeiro momento, a amostra dos participantes foi de 50 (cinquenta) alunos, totalizando 100% das respostas ao questionário. Após a aceitação voluntária de responder o questionário, a coleta foi realizada nas dependências da APMSAM, no mês de dezembro de 2024, de forma

presencial, através do questionário no *google forms*. Foram explanados alguns conceitos e informações prévias do que seria abordado no questionário, de forma a facilitar o entendimento dos participantes.

O primeiro questionamento se relacionou à frequência que as MAA foram praticadas no 1º ano do CFO. Dessa forma, objetiva-se entender desde o início quais as MAA praticadas no 1º ano de curso, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 - MAA, praticadas no 1º ano do CFO



Fonte: Elaboração própria (2025).

As respostas foram: 28 (vinte e oito) alunos (A2, A4, A7, A9, A11, A12, 14 ao A20, A25, A26, A28, A29, A31, A35, A36, A38, A40 ao A42, A44, A45, A46, A47 e A49), equivalente a 56%, responderam que foram utilizadas poucas vezes no curso; 19 (dezenove) alunos (A1, A3, A5, A6, A8, A10, A13, A21 ao A23, A30, A33, A34, A37, A39, A43, A46, A48 e A50), equivalente a 38%, responderam que foram utilizadas às vezes no curso; 2 (dois) alunos (A27 e A32), equivalente a 4%, responderam que foram utilizadas muitas vezes no curso e 1 (um) aluno (A29), equivalente a 2%, respondeu que não foram utilizadas no curso.

Nos remete um panorama inicial que para maioria dos participantes as MAA, no CFO, foram minimamente utilizadas, uma vez que 94% dos alunos concordam que as MAA, foram utilizadas, poucas vezes ou às vezes no curso. Restando saber quais as MAA que foram utilizadas, poucas ou às vezes, no 1º ano do CFO.

Para Espírito Santo (2014), mesmo a instituição ensino superior militar sinalizando para uma abordagem dinâmica e participativa, os princípios militares de hierarquia e disciplina, a forte crise identitária, o *ethos*⁴ militarista e jurdicista não aproxima ao desenvolvimento humanista. Ressalta-se a previsibilidade no próprio PPC do CFO e a MCN a

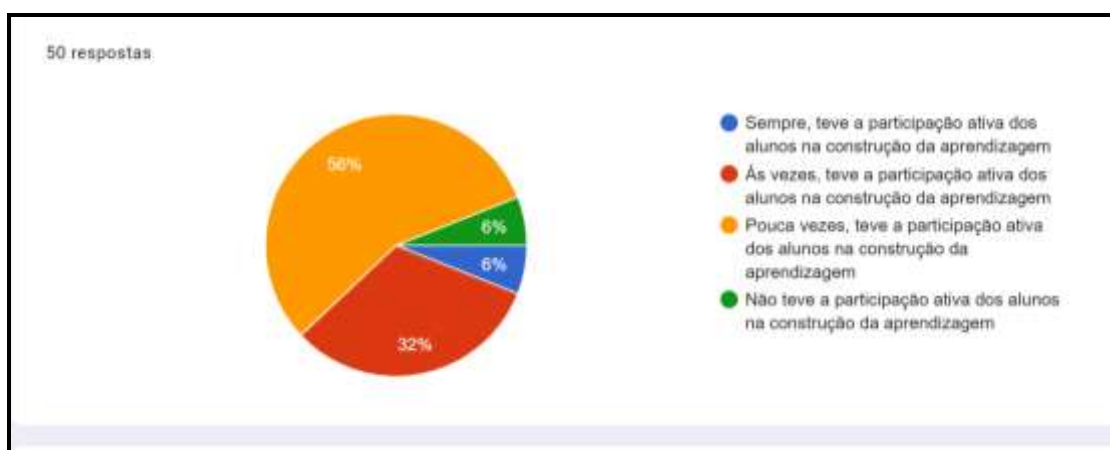
⁴ Para Fiorin, (2018) é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito.

participação ativa e construtiva dos agentes de segurança pública, mas na prática demonstra-se não acontecer efetivamente.

Segundo a MCN (Brasil 2014, p. 18), é necessário pensar a intencionalidade das atividades e complementa afirmando que existe “um currículo oculto⁵ presente nos rituais, práticas, relações hierárquicas, [...] nos modos de organizar o espaço e o tempo da escola, e que conformam saberes não desejados no cotidiano escolar”. Percebe-se que essa formatação pode desviar a formação idealizada ao CFO para sua consolidação pedagógica.

No segundo questionamento relacionou-se ao: desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Como aconteceu? De forma, específica, à participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, ocorridas no 1º ano, as respostas foram, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2 – Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2025).

Assim, 28 (vinte e oito) dos alunos (A2 ao A4, A7 ao A9, A11, A14 ao A19, A24 ao A26, A29, A31, A33 ao A36, A38, A40, A42, A44, A45, e A49), equivalente a 56%, responderam que poucas vezes teve a participação dos alunos na construção da aprendizagem; 16 (dezesesseis) alunos (A1, A5, A6, A10, A13, A21 ao A23, A28, A30, A32, A37, A39, A43, A46 e A50), equivalente a 32%, responderam que, às vezes teve a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem; 3 (três), equivalente a 6% dos alunos (A12, A20 e A47) responderam que não teve a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem e 3 (três) alunos (A27, A41 e A48), equivalente a 6%, responderam que sempre teve a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem.

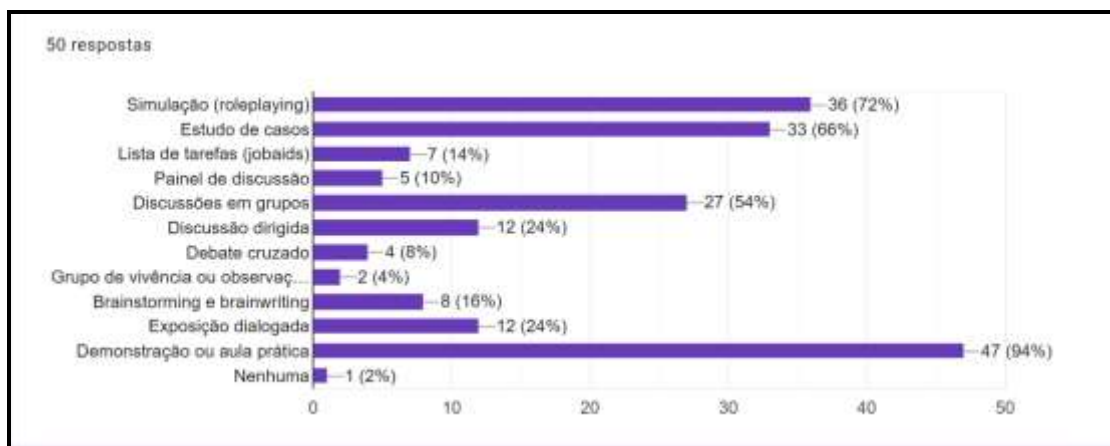
⁵ Para Moreira (2006) *apud* MCN (Brasil, 2014, p. 18) o currículo oculto envolve atitudes e valores transmitidos, sublinaramente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar, não sendo explicitados nos planos e propostas, e por isso pouco percebido pela comunidade escolar, mas de grande efeito na formação dos sujeitos.

Fazendo um paralelo aos dados da primeira pergunta, demonstra-se que as informações trazidas inicialmente têm semelhanças e se complementam, visto que, 88% dos alunos concordam que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem poucas vezes ou às vezes teve a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem.

No terceiro questionamento foi perguntado: qual(is) foram as MAA previstas na MCN para ações formativas de agentes de segurança pública durante o 1º ano do CFO? Nesse momento nos interessa saber quais as MAA, previstas na MCN, que foram aplicadas, ressalta-se que a MCN (2014, p. 79) apresenta estratégias de ensino-aprendizagem, afirmando que devem ser privilegiados métodos e técnicas coerentes com o ensino ativo e adequados aos objetivos da disciplina.

A MCN prevê 11 (onze) métodos e técnicas ativas de aprendizagem, de acordo com a MCN (Brasil, 2014). Neste quesito, os participantes ficaram livres para marcar mais de uma alternativa, conforme Gráfico 3:

Gráfico 3 - MAA previstas na MCN e aplicadas ao 1º ano do CFO



Fonte: Elaboração própria (2025).

As respostas foram: simulação (*role playing*) foi marcada 36 (trinta e seis) vezes, equivalente a 72% das marcações; estudo de casos, 33 (trinta e três) vezes, equivalente a 66%; lista de tarefas (*job aids*) 7 (sete) vezes, equivalente a 14%; painel de discussão, 5 (cinco) vezes, equivalente a 10%; discussões em grupos, 27 (vinte e sete), equivalente a 54%; discussão dirigida, 12 (doze) vezes, equivalente a 24%; debate cruzado, 4 (quatro) vezes, equivalente a 8%; grupo de vivência ou verbalização e grupo de observação (GV/GO); 2 (duas) vezes, equivalente a 4%; *brainstorming* e *brainwriting*, 8 (oito) vezes, equivalente a 16%; exposição dialogada, 12 (doze) vezes, equivalente a 24%; demonstração ou aula prática, 47 (quarenta e sete) vezes, equivalente a 94% e apenas uma pessoa, equivalente a 2%.

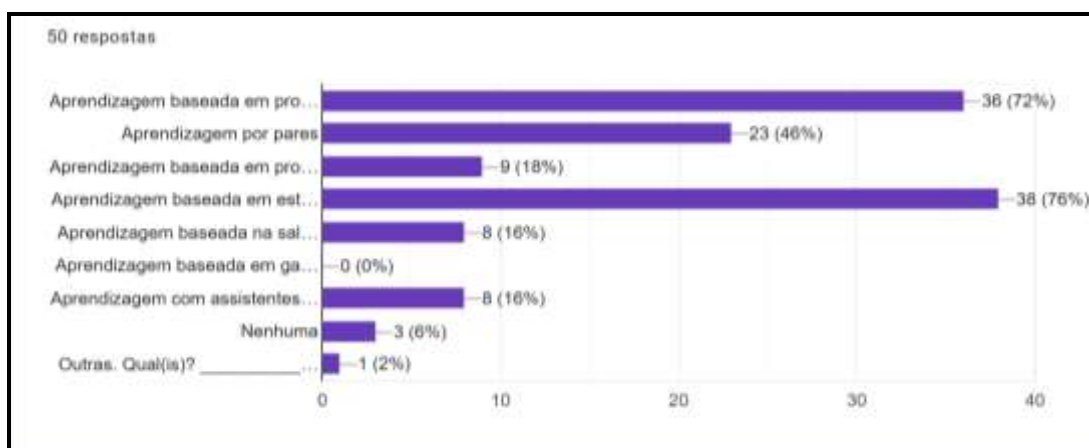
Observa-se que: as MAA, demonstraco ou aula prática, simulacão (*role playing*), estudos de caso e as discussões em grupo foram as metodologias previstas na MCN mais utilizadas no 1º ano do curso do CFO, dessa forma, deve ter ocorrido, algumas vezes, fora da sala de aula.

A necessidade de participacão dos alunos para o desenvolvimento de algumas práticas, nos remete em locais apropriados e equipados de aparatos suficientes. Mesmo sendo as MAA, relacionadas às práticas, as mais utilizadas pelos alunos, a APMSAM não possui espaços delimitados, de forma específica, a exemplo de: cenários/simuladores ou equipamentos específicos que possibilitem o desenvolvimento da prática educacional pedagógica.

Para Oliva Júnior (2017), em pesquisa com os egressos do CFO da PMBA, para 68,6% dos respondentes, os locais nos quais aconteceram as aulas foram consideradas inadequadas ou pouco adequadas e os recursos considerados escassos. Mesmo se tratando de outro Estado e em outra época, ainda se discute, na atualidade, as condições estruturais das escolas militares.

No quarto questionamento foi perguntado: qual(is) as MAA foram utilizadas nas instruções do 1º ano do CFO? O que diferencia da pergunta anterior  o fato de que foram ofertadas na resposta outros tipos de MAA que não estavam detalhadas na MCN, mas apresentam características de ensino superior, que privilegiam  participacão ativa dos alunos na formação do profissional de segurança pública. Neste quesito, os participantes, também, ficaram livres para marcar mais de uma alternativa, conforme o Gráfico 4:

Gráfico 4 - MAA utilizadas nas instruções do 1º ano do CFO



Fonte: Elaboração própria (2025).

Observa-se que ABP foi marcada 36 (trinta e seis) vezes, equivalente a 72%; aprendizagem por pares 23 (vinte e três) vezes, equivalente a 46%; ABPr 9 (nove) vezes,

equivalente a 18%; aprendizagem baseada em estudos de caso 38 (trinta e oito) vezes, equivalente a 76% das marcações; aprendizagem baseada na SAI 8 (oito) vezes, equivalente a 16%; aprendizagem baseada em games não foi aplicada nenhuma vez; aprendizagem com assistentes virtuais educacionais 8 (oito) vezes, equivalente a 16%; nenhuma das MAA foram utilizadas, 3 (três) vezes, equivalente a 6%; e outras MAA, marcada uma vez, equivalente a 2%, mas não foi especificada.

As MAA mais utilizadas, segundo os alunos, foram aprendizagem baseada em estudos de caso, ABP e aprendizagem por pares. As MAA relacionadas a: ABPr, aprendizagem baseada na SAI, a aprendizagem com assistentes virtuais educacionais foi pouco utilizada, a aprendizagem baseada em gamificação foi afirmado que não aplicada, por fim, houve a marcação 3 (três) vezes que nenhuma MAA, segundo os alunos, fora aplicada no 1º do CFO.

A aprendizagem baseada em estudos de caso foi marcada 38 (trinta e oito) vezes, pelos 50 (cinquenta) alunos. Encaixa-se em componentes curriculares vinculados a casos reais que podem se repetir no cotidiano da segurança pública.

Observa-se o emprego, principalmente, em caso de crises⁶ que remetem a uma negociação e uma ação que exige uma coordenação das forças policiais, a exemplo de: crimes com privação da liberdade, mediante sequestro e tomadas de reféns.

Seguiu-se ABP que foi marcada 36 (trinta e seis) vezes, não por acaso, essa MAA coaduna com as propostas do PPC e MCN, por se apresentar como modelo de ensino-aprendizagem que incentiva o pensamento crítico-reflexivo na resolução de conflitos sociais, por vezes, através do diálogo e apaziguamento das partes envolvidas.

Para De Souza (2022), a ABP é uma metodologia que fortalece as práticas formativas e com muito a oferecer aos profissionais de segurança pública, assim como é utilizada na formação de médico, professores, entre outros. Ainda segundo o autor, situações-problemas na formação, antes mesmo da apresentação das teorias e conceitos, fortalecem a capacidade de resoluções futuras profissionais.

Os policiais, no serviço do policiamento ostensivo, podem se deparar com situações não criminais e devem desenvolver soluções que remetem à ponderação, a um raciocínio prático, solucionador e pacífico. Dessa forma, o agente, como representante do Estado, deve apresentar às partes caminhos mediadores, sem a necessidade de um enquadramento criminal. Para tanto, a formação que oferece esse tipo de metodologia agrega na construção psicológica e comportamental desse profissional.

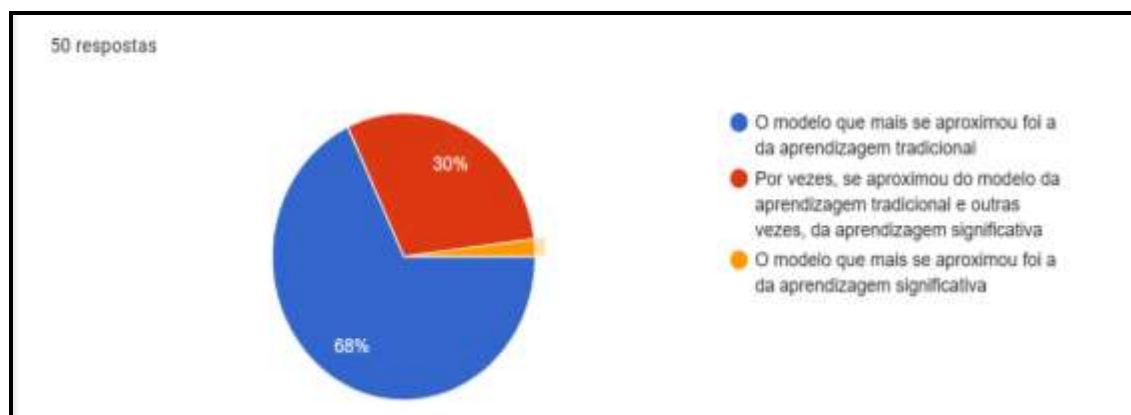
⁶ Uma manifestação violenta e inesperada de rompimento de equilíbrio, da normalidade, podendo ser observada em qualquer atividade humana. (Doria; Fahning, 2008, p. 5)

A aprendizagem por pares foi marcada 24 (vinte e quatro) vezes, de forma que faz sentido o emprego dessa MAA, pois o trabalho policial deve ser exercido sempre em coletivo, preservando um dos principais princípios da atividade policial: a segurança dos envolvidos. Para tanto, tomadas de decisões e ações não devem ser construídas e aplicadas de forma isolada. A discussão e socialização entre os pares precedem ocorrências bem-sucedidas.

A falta de prática da ABPr, no 1º ano do CFO, apenas marcada 9 (nove) vezes, pode ser considerada um fator que não contribui com o dever constitucional das polícias militares, elencado no §5º, artigo 144 da CF/88, no qual determina a preservação da ordem pública de forma preventiva (Brasil, 1988). Esse tipo de metodologia contribui com as atividades da filosofia do Policiamento Comunitário⁷ de bairros, que por vezes, desenvolvem ações preventivas por meio de projetos com a comunidade. Para Munhoz (2015), a ABPr pode ser bem explicada quando se responde aos questionamentos: o quê? como? por quê? Logo, ABPr é uma das MAA que podem orientar os profissionais de segurança pública, com a efetivação de projetos que resolvam problemas da comunidade, como forma de prevenir a desordem social.

No quinto questionamento foi perguntado: o modelo de aprendizagem que mais se aproximou do 1º ano do CFO, considerando que a aprendizagem tradicional é o modelo em que o professor apenas apresenta o conteúdo para o aluno, sendo visto como detentor de todo o conhecimento. E, a aprendizagem significativa que considera o conhecimento prévio do aluno para propor o entendimento dos conteúdos, ou seja, o aluno participa na construção da aprendizagem. Assinale a alternativa que mais se aproximou do modelo realizado pelos professores no 1º ano do CFO, as respostas foram, conforme Gráfico 5:

Gráfico 5 - Modelo realizado pelos Professores



Fonte: Elaboração própria (2025).

⁷ Relaciona-se ao um tipo de policiamento que objetiva se aproximar e solucionar problemas da comunidade local de forma preventiva (Bayley e Skolnick, 2001).

As respostas foram que, para: 34 (trinta e quatro) alunos (A2 a A9, A11, A12, A14, A16 ao A18, A20, A23 a A26, A28, A29, A31, A33 a A35, A38 a A40, A42 a A44, A47, A49 e A50), equivalente a 68% das respostas, responderam que o modelo que mais se aproximou foi a da aprendizagem tradicional, 15 (quinze) alunos (A1, A10, A13, A15, A19, A21, A22, A27, A30, A32, A36, A41, A45, A46, A48, equivalente a 30% das respostas, responderam que, por vezes, se aproximou do modelo da aprendizagem tradicional e outras vezes, da aprendizagem significativa e apenas 1 (um) aluno (E37), equivalente a 2% das respostas responderam que o modelo que mais se aproximou foi a da aprendizagem significativa.

Os resultados desse questionamento reforçam que as MAA pouco foram utilizadas durante o 1º ano do CFO, se confirmando com os dados iniciais da pesquisa, uma vez que o modelo de aprendizagem tradicional foi o que mais se aproximou do 1º ano do CFO.

Debald (2020) sintetiza que o ensino superior, influenciado pela pedagogia tradicional, resistiu por algum tempo às mudanças, pois se valorizava a retórica de reprodução e memorização.

Observa-se que a instituição tradicional, militarizada, pode criar um ambiente que alguns professores desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que, aquele professor pode estar transmitindo o conhecimento para o aluno de forma direta, estruturada e centralizada, não diferente da estrutura organizacional da instituição, sustentada pela hierarquia e disciplina do efetivo. Ou seja, sem muito espaço para a discussão crítica-reflexiva necessária na construção da aprendizagem.

Para Zatti *et al.*, (2024, p. 2):

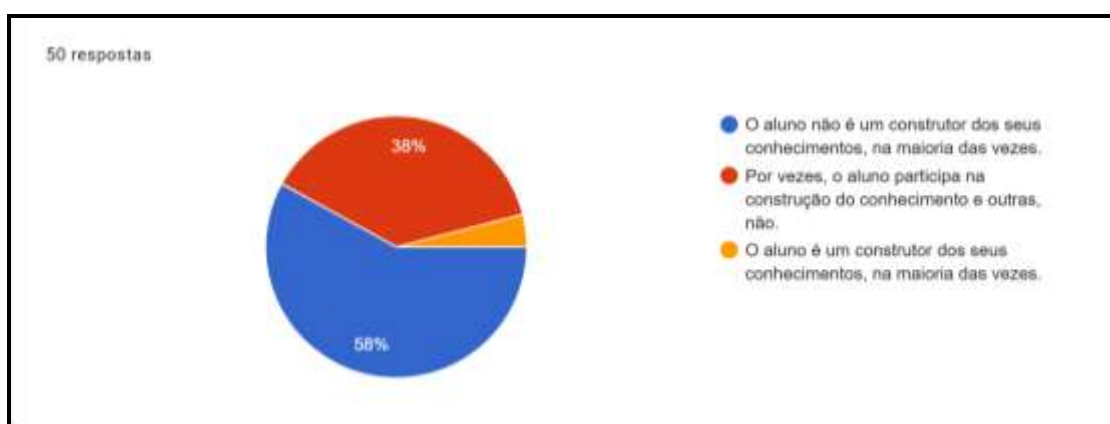
O argumento central marca tal distinção ao constatar que a disciplina militar é pautada por um determinante extrínseco e logicamente, derivado da estrutura hierárquica da cultura militar, que pressupõe cadeias de comando e obediência dos subalternos aos superiores, enquanto que na tradição literário-filosófica sobre a educação o conceito de disciplina se reveste, desde seu início, e principalmente, como atividade interior, caracterizada por um autodomínio que é maior e bem considerado quanto mais distante de um comando exterior e heterônomo.

A disciplina e hierarquia, em parte, são oriundas de atitudes passivas, em relação aos subordinados, o que difere da aplicação de MAA. Nesse estudo, consideramos outras hipóteses para o modelo desenvolvido no ensino militar do CFO, ser tradicional, como: a prática das MAA acontecer de forma lenta, pois pode haver um cenário que não promova a qualificação necessária aos professores e falta de renovação do processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que o questionário foi entregue com um resumo de conceitos e informações relacionadas a diversas MAA empregadas neste estudo e que diferenciavam de um modelo de aprendizagem tradicional. Assim, os alunos tiveram uma noção de conceitos, mesmo com aplicação ou não no CFO, de algumas MAA. Mesmo apresentando os esclarecimentos necessários, a maioria dos alunos afirmaram que este modelo de aprendizagem foi o mais utilizado no 1º ano do curso.

No sexto questionamento foi perguntado: qual a percepção sobre as metodologias e técnicas de ensino realizadas pelos professores no 1º ano do CFO? As respostas obtidas, conforme Gráfico 6:

Gráfico 6 - Percepção das Metodologias e Técnicas de Ensino realizadas pelos professores.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Nas respostas, 29 (vinte e nove) alunos, equivalente a 58% das respostas, responderam que o aluno não é construtor dos seus conhecimentos na maioria das vezes; 19 (dezenove) alunos, equivalente a 38% das respostas, responderam que, por vezes, o aluno participa na construção do conhecimento e outras, não, e 2 (dois) alunos, equivalente a 4% das respostas, responderam que o aluno é um construtor dos seus conhecimentos, na maioria das vezes.

Segundo Martins (2022, p. 239):

No desenvolvimento profissional, o emprego das teorias, por meio de uma educação tradicional ou de interpretações equivocadas, pode conduzir à minimização dos campos de desenvolvimento pessoal do educando, para maximizar os de capacitação técnica e aumento de desempenho eficiente para o mundo do trabalho.

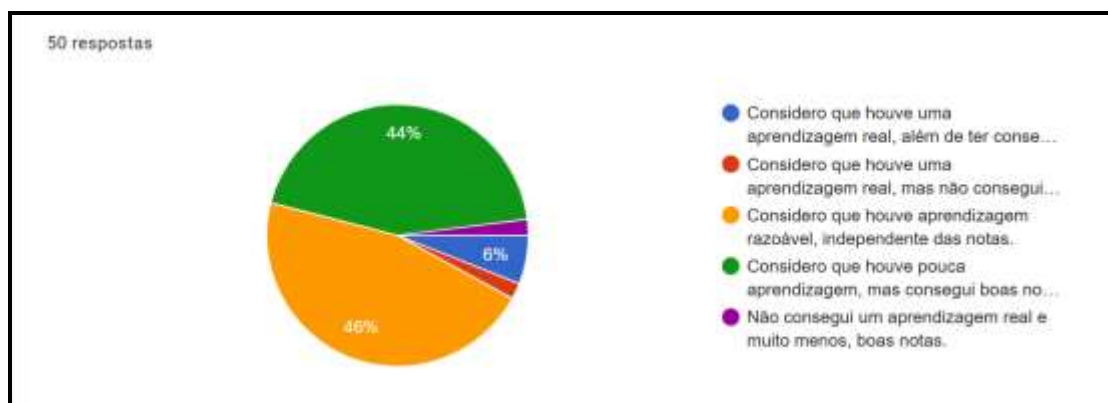
A maioria dos alunos afirmaram que não participam da construção do seu conhecimento, o que nos permite afirmar, juntamente com os dados coletados e analisados

que a participação ativa ocorreu de forma mínima e os alunos não se sentiram construtores dos seus próprios conhecimentos.

O que se deduz que a formatação das MAA, mesmo quando aplicadas, pode estar distante do que se realmente se pretende o PPC e MCN, um profissional construtor. Isso indica a necessidade de repensar a implementação das metodologias e técnicas de ensino, garantindo coerência entre teoria e prática, além de promover ambientes educativos que valorizem a escuta, o engajamento e a autoria do aluno no processo formativo.

No sétimo questionamento foi perguntado sobre a relação entre aprendizagem e resultados das avaliações dos conteúdos dos componentes curriculares, ministradas no 1º ano do CFO, as respostas, conforme o Gráfico 7.

Gráfico 7 - Aprendizagem e Resultados nas Avaliações



Fonte: Elaboração própria (2025).

As respostas foram: 23 (vinte e três) alunos, equivalente a 46% das respostas, responderam que consideram que houve aprendizagem razoável, independente das notas, 22 (vinte e duas) alunos, equivalente a 44% das respostas, responderam que consideram que houve pouca aprendizagem, mas conseguem boas notas; 3 (três) alunos, equivalente a 6% das respostas, consideram que houve uma aprendizagem real, além de ter conseguido boas notas; 1 (um) aluno, equivalente a 2% das respostas, consideram que houve uma aprendizagem real, mas não conseguiram boas notas e também, 1 (um) aluno, equivalente a 2% das respostas, não consegue um aprendizagem real e muito menos boas notas.

No Gráfico 7, proveniente de uma abordagem que avalia aprendizagem e resultados nas avaliações, 90% dos alunos afirmam que a consideram que obtiveram no 1º ano do CFO, uma aprendizagem razoável ou com pouca aprendizagem, ainda que conseguiram boas notas ou independente destas. Apenas 6% dos participantes consideram que, tanto houve

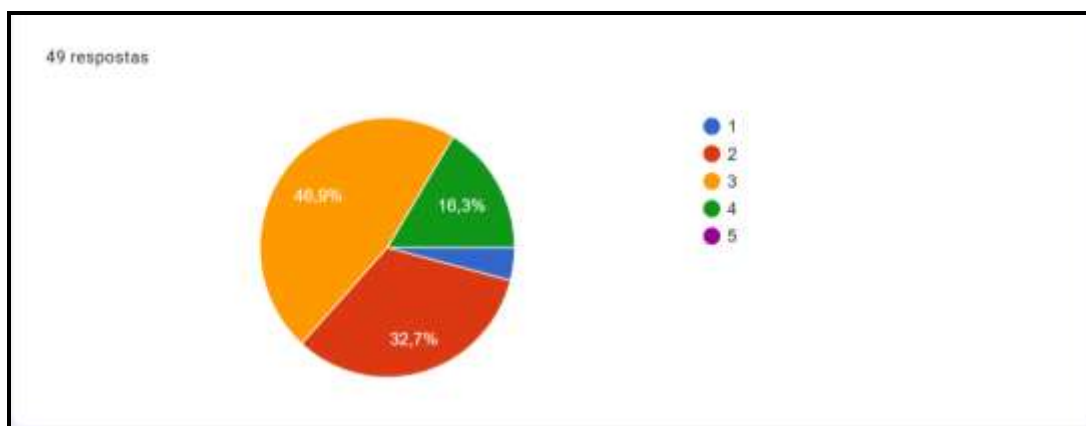
aprendizagem real, como obteve bons resultados em suas notas. De certo que, apenas 1% dos alunos afirma que não teve aprendizagem real e muito menos boas notas.

Para Luckesi (2014), as avaliações, por vezes, podem estar apenas, reproduzindo conteúdos e não aprendizagens reais e acrescenta a necessidade de aprendermos avaliar para não mascararmos o aprendizado. Pensando na construção do conhecimento autônoma, nos deparamos com a realidade das notas e seleções. A avaliação seletiva e classificatória, ainda na etapa dos vestibulares e que continua no CFO de certa forma nos leva ao ensino tradicional que reverbera sobre a memorização e a técnica enquanto metodologia/estratégia de aprendizagem. No CFO, as melhores notas, também são disputadas para ascensão da carreira profissional dos futuros oficiais. Lima (2021, p. 11) resume, “[...] os resultados escolares assumiram nas últimas décadas no quadro da educação contábil, sob os lemas do competir para progredir e do comparar para hierarquizar”.

Ressalta que na estrutura do CFO, a classificação final é fator relevante na promoção dos policiais, no critério de antiguidade, ou seja, os bem mais classificados, por notas, ao longo dos três anos de CFO, têm preferência nas vagas disponibilizadas em cada certame, à ascensão profissional. Por contar com uma atividade profissional hierarquizada por postos, em forma de pirâmide, não existe vagas de promoção a todos os oficiais, mesmo depois de completado o interstício de promoção e preenchido todos os requisitos necessários.

No oitavo questionamento foi perguntado: qual o nível de aprendizagem, independente das notas, considerando 1 o menor nível e 5 o maior, que o participante(a) tem em relação aos componentes curriculares do 1º ano do CFO? As respostas foram conforme Gráfico 8:

Gráfico 8 - Nível de Aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2025).

As respostas foram: nível 1, marcada 2 (duas) vezes, equivalente a 4,1% das marcações; nível 2, marcada 16 (dezesesseis) vezes, equivalente a 32,7% das marcações; nível 3, marcada 23 (vinte e três) vezes, equivalente a 46,9% das marcações; nível 4, marcada 8 (oito) vezes, equivalente a 16,3% das marcações e nível 5, não foi marcada, nenhuma vez.

Fazendo um parâmetro de avaliação com a escala de Lirket⁸, usaremos a seguinte metodologia, somaremos os níveis 1 e 2, nos quais consideramos o nível de aprendizagem, mal avaliada, dessa forma, temos um total de 36,8% das respostas; o nível 3, como uma avaliação intermediária, com 46,9% das respostas e o somatório do nível 4 e 5, considerando, o nível de aprendizagem, bem avaliada, equivalente a 16,3% das respostas.

Nesse momento, as respostas coletadas podem interagir com os quesitos 5, que indagou o modelo de aprendizagem, aplicado pelos professores no curso, e o quesito 7, que relacionou o modelo de aprendizagem e os resultados das avaliações.

E fazendo essa análise, dos dados deste questionamento analisado com as respostas do quesito 5, relacionadas ao modelo de aprendizagem que mais se aproximou, os alunos responderam que 30%, por vezes, se aproximou do modelo da aprendizagem tradicional e outras vezes, da aprendizagem significativa, ou seja, uma resposta também intermediária, relacionada a aprendizagem.

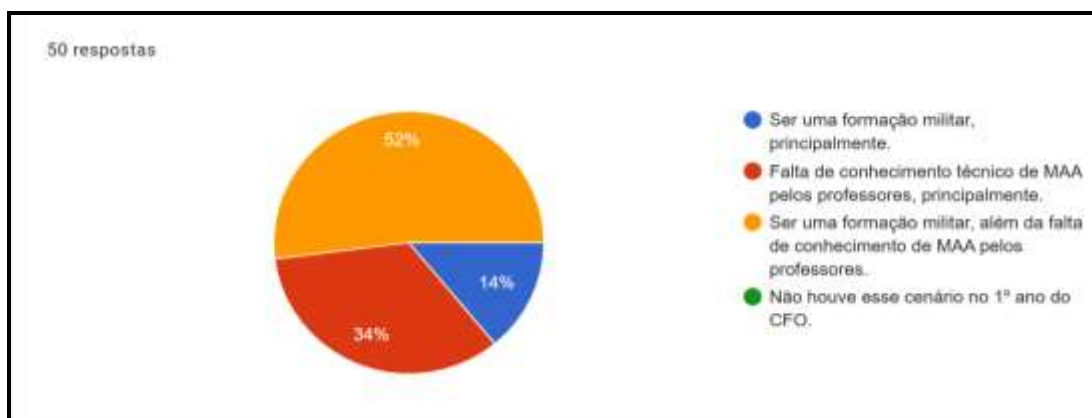
Passando a analisar o quesito 7, que abordou a relação da aprendizagem e resultados de notas, 46% dos alunos consideram que houve aprendizagem razoável, independente das notas.

Fazendo uma correlação, relativa à temática aprendizagem, com os dados coletados dos quesitos 5, 7 e 8, as respostas são de forma parecida, as quais indicam um nível intermediário, para a aprendizagem no 1º do CFO.

No nono questionamento foi perguntado a relação do: comportamento do professor considerando a seguinte, situação hipotética: considerando, de forma hipotética, que no 1º ano do CFO, algum professor conduziu o processo de ensino-aprendizagem com mínima participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, na resolução de problemas, na construção de projetos, em estudos de casos e outros. O que considera ter influenciado este comportamento?

Um dos objetivos principais foi obter dados dos alunos relacionados à hipótese da formação em uma instituição militar, fosse um impeditivo à aprendizagem ativa dos alunos. As respostas foram conforme Gráfico 9.

⁸ Tipo de questionário de pesquisa em forma de afirmações, cujo objetivo é mensurar posturas e opiniões dos sujeitos (Barrantes, 2014).

Gráfico 9 – Comportamento do Professor

Fonte: Elaboração própria (2025).

Considerando a hipótese acima, as respostas foram: 26 (vinte e seis), equivalente a 52% dos alunos, afirmam ser uma formação militar, além da falta de conhecimento de MAA pelos professores; 17 (dezessete), equivalente a 34% dos alunos, afirmam falta de conhecimento técnico de MAA pelos professores, principalmente; 7 (sete), equivalente a 14% dos alunos, ser uma formação militar, principalmente e para nenhum aluno, considerando a forma hipotética, houve esse cenário no 1º ano do CFO.

Com base nas respostas, voltamos as hipóteses iniciais deste estudo, para responder o problema inicial, a primeira: reduzida utilização de MAA no processo ensino-aprendizagem, fomentada principalmente, falta de renovação do processo de ensino-aprendizagem; a segunda: a participação ativa dos alunos, ser restrita, devido ao ambiente militar contar, principalmente, com metodologias e técnicas tradicionais de aprendizagem; a terceira: a prática das MAA acontece de forma lenta, pois pode haver um cenário que não promova a qualificação necessária aos professores.

Para 52% dos alunos, a formação militar e a falta de conhecimento de MAA pelos professores contempla a primeira, segunda e terceira, hipóteses, respectivamente, pela falta de renovação do processo de ensino-aprendizagem, que engloba os professores, por acontecer em um ambiente militar, devido contar, principalmente com metodologias e técnicas tradicionais de aprendizagem e pela não promoção da qualificação dos professores.

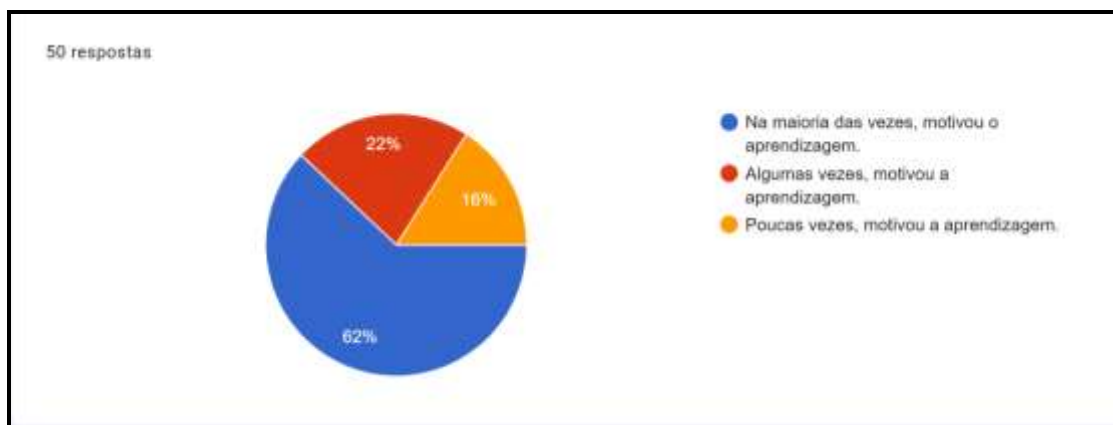
Se consideramos as respostas, isoladamente, ser uma formação militar ou a falta de conhecimento técnico das MAA, equivalem a 66% e 84%, ou seja, existe a maior necessidade de conhecimento técnico dos professores, segundo os alunos.

Imbernón (2022, p. 16) ressalva que “A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da

instituição educacional em que esta é exercida”. Essa constatação trazida pelo autor, tem simetria com as respostas mais assinaladas pelos alunos, as quais, a formação militar e falta de conhecimento técnico influenciam no comportamento dos professores na aquisição de conhecimentos, causadas, pela falta de prática profissional e organização da instituição educacional.

No décimo questionamento, foi perguntado: sobre o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais conjuntas de MAA utilizadas no 1º ano do CFO? As respostas foram: para 31 (trinta e uma), equivalente a 62% dos alunos, afirmam que, na maioria das vezes, motivou a aprendizagem, 11 (onze), 22%, dos alunos, afirmaram que, algumas vezes, motivou a aprendizagem e para 8 (oito), equivalente a 16% dos alunos, afirmam que, algumas vezes, motivou a aprendizagem, conforme Gráfico 10.

Gráfico 10 - Desenvolvimento de Competências e Habilidades Profissionais com as MAA



Fonte: Elaboração própria (2025).

Maior parte dos alunos afirmam que quando aplicadas as MAA houve motivação à aprendizagem. As MAA promovem uma aprendizagem transformadora com enfoque problematizador e estratégias didáticas direcionadas para aulas críticas reflexivas e centradas nos alunos. (Moran, 2018; Cunha *et al.*, 2024).

Depreende-se que, todas as vezes que os alunos foram chamados a participarem das aulas de forma construtiva, houve ganhos. Considerando que mesmo estando no 1º do curso, a oportunidade de participação ativa, gerou resultados positivos.

7.2 Dados dos Professores

Dos 22 (vinte e dois) professores, 20 (vinte) aceitaram em participar do estudo, sendo que de forma que, nesse segundo momento, aproximadamente, 91% responderam o questionário. A coleta foi realizada de forma remota, no período de março a abril de 2025. Os quatro primeiros questionamentos, foram relacionados com dados relacionados com algumas características dos professores que ministraram aulas ao 1º ano do CFO, em 2023.

No primeiro questionamento, em relação à formação acadêmica inicial e pós graduação, os 19 (dezenove) professores responderam que são formados na APMSAM e possuem a titulação de bacharéis em Segurança Pública, 1 (um) anulou a resposta, escrevendo letras seguidas, além disso, 10 (dez) responderam que são Bacharéis em Direito, 1 (um) Licenciado em Letras, 1 (um) em Pedagogia, 1 (um) em História, 1 (um) Graduado em Administração Pública, 1 (um) em Análise de Sistemas, 1 (um) em Turismo, 1 (um) em Fisioterapia e 1 (um) em Jornalismo, dessa forma, 18 (dezoito) professores possuem mais de uma formação inicial.

Em nível de especialização em pós-graduação, *latu sensu*, 12 (doze) professores afirmaram possuir, pelo menos uma, 1 (um) em Gestão e Governança de Segurança Pública, 3 (três) em Direito Penal e Processual Penal, 1 (um) em Direito Administrativo, 2 (dois) em Pedagogia Estratégica, 2 (dois) em Libras, 01 (um) em Educação em Direitos Humanos e Diversidade, 1 (um) em Ciências Penais e Segurança Pública, 1 (um) no Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da APMSAM.

Relacionado à pós-graduação, *stricto sensu*, 7 (sete) professores afirmaram ser: 1 (um) Mestre em Educação, 1 (um) em Informática, 1 (um) em Ciências Sociais, 1 (um) em Direito Público, 1 (um) Doutor em Fisioterapia e 1 (um) em Sociologia e 1 (um) professor afirmar ser Mestrando em Administração Pública, atualmente.

No segundo questionamento foi perguntado há quanto tempo os professores ministram aulas na PMAL ou outras instituições, o professor com maior tempo possui 23 (vinte e três) anos e o menor 3 (três) anos. Considerando uma média de aproximadamente de 13 (treze) anos, dos professores pesquisados que ministram aulas na PMAL ou outras instituições, denotando um grupo com certa experiência, mesmo sabendo que essas aulas na PMAL, não são contínuas, se reservando a alguns períodos de formação no CFAP e APMSAM, ou em cursos de especialização e acordo com calendário das divisões técnicas de ensino.

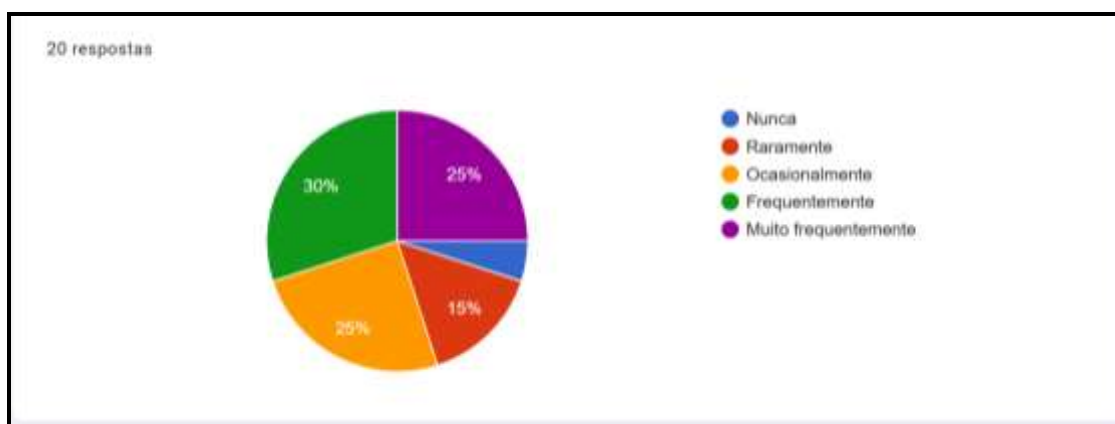
No terceiro questionamento foi perguntado: o principal atrativo em ministrar aulas ao CFO 1, em 2023? “Poder colaborar com a formação de uma turma de oficiais e a

possibilidade de ganhar pontuação para a promoção” (P1); Parte afirmou que está relacionado a contribuição para a formação dos oficiais da Polícia Militar de Alagoas, experiência profissional, contato com os alunos, aperfeiçoamento na transmissão dos conhecimentos, experiência acadêmica (P2 a P5, P7, P9, P10, P12, P13, P16, P18); 4 (quatro) responderam, somente: “Pontuação para promoção” (P6, P8, P14 e P15); porque se identificaram com o componente curricular (P17 e P19) e não responderam (P11 e P20). O fator de pontuar para a promoção na carreira foi um dado constante nas respostas, adicionado ao poder contribuir na formação, e revela que foi um dos principais atrativos de ministrar aulas para o 1º do CFO, naquele ano.

No quarto questionamento foi perguntado: quais as áreas temáticas e os componentes curriculares ministrados no 1º ano do CFO? Os resultados foram que: das 11 (onze) áreas temáticas previstas no PPC do 1º ano do CFO, 10 (dez) foram contempladas nas respostas, com exceção de: modalidades de gestão de conflitos e eventos críticos. Assim, gerou diversidades nas respostas, mesmo quando se tratou do mesmo componente curricular, as respostas são, provenientes, de diferentes professores e turmas, facilitando as diversidades dos dados.

No quinto questionamento foi perguntado: se o professor teve conhecimento das diretrizes previstas da Matriz Curricular Nacional (MCN) para ações formativas dos profissionais da segurança pública em relação a matéria ministrada ao 1º ano do CFO? As respostas foram, de acordo com o Gráfico 11:

Gráfico 11- Conhecimento da MCN



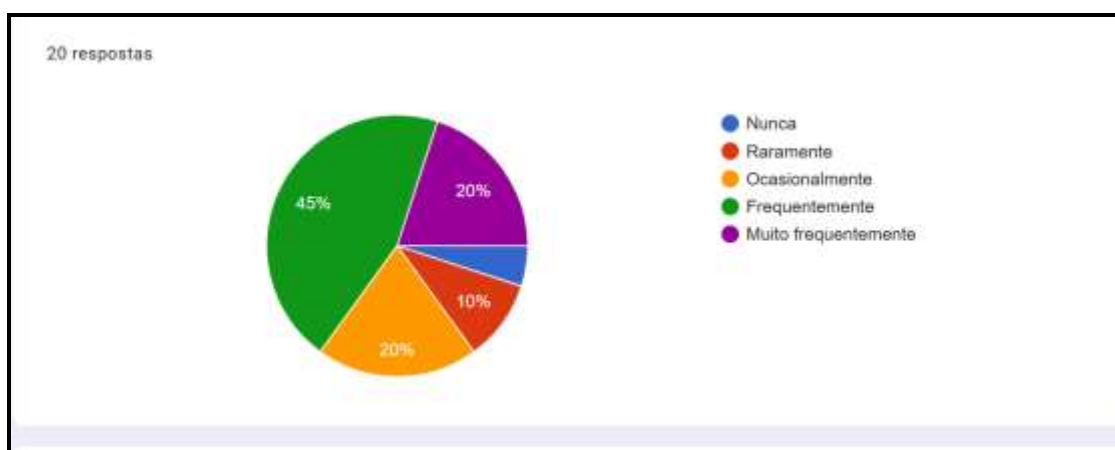
Fonte: Elaboração própria (2025).

Para 6 (seis), equivalente a 30% dos professores, afirmam, frequentemente, (P3, P7, P11, P15, P19 e P20); 5 (cinco), equivalente a 25%, afirmaram, muito frequentemente, (P1, P5, P10, P12, P18) 5 (cinco), também, equivalente a 25%, afirmaram, ocasionalmente, (P2,

P4, P8, P16, P17) 3 (três), equivalente a 15%, afirmaram, raramente, (P9, P13 e P14) e 1 (um), equivalente a 5%, afirmou nunca (P6). Denota-se que a maioria dos professores, afirmam ter conhecimento da MCN, restando confrontar a aplicação das diretrizes no componente curricular ministrado no 1º ano do CFO.

No sexto questionamento foi perguntado: se o professor tem conhecimento das diretrizes previstas no Projeto Pedagógico do CFO relacionadas a prática de metodologias e técnicas de ensino? As respostas, foram de acordo com o Gráfico 12:

Gráfico 12- Conhecimento do projeto pedagógico do CFO

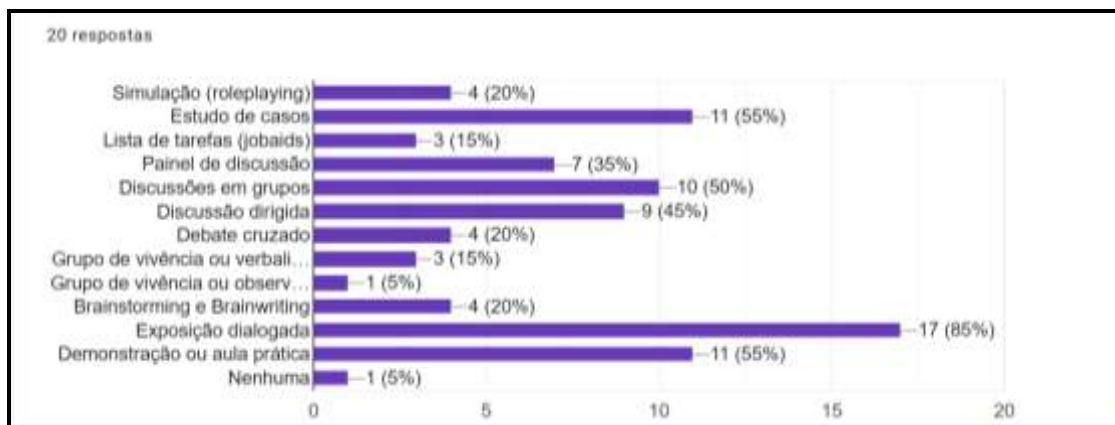


Fonte: Elaboração própria (2025).

Para 9 (nove), equivalente a 45% dos professores, afirmam, frequentemente, (P1, P3 a P5, P7, P13, P15, P18 e P19); 4 (quatro), equivalente a 25%, afirmaram, muito frequentemente, (P10 a P12, P18), 4 (quatro), também, equivalente a 25%, afirmaram, ocasionalmente, (P2, P16, P17 e P20); 2 (dois), equivalente a 10%, afirmaram, raramente (P9 e P14) e 1 (um), equivalente a 5%, afirmou nunca (P6). A maioria dos professores afirmam que conhecem as diretrizes do Projeto Pedagógico do CFO, corrobora com as respostas do questionamento anterior relacionado a ciência das diretrizes da MCN para as ações formativas dos profissionais da segurança pública em relação a matéria ministrada ao 1º ano do CFO, em que afirmam ter conhecimento.

No sétimo questionamento, foi feita uma consideração, seguida de pergunta: considerando as MAA previstas da MCN para ações formativas dos profissionais da segurança pública, a seguir, qual foi utilizada em instrução do 1º ano do CFO? As respostas podem ser marcadas mais de uma alternativa, conforme o Gráfico 13:

Gráfico 13 – MAA previstas na MCN



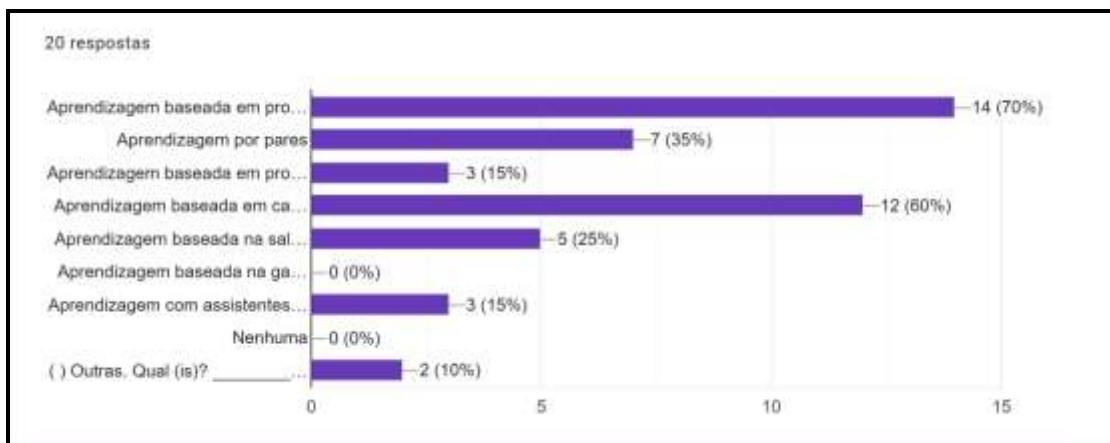
Fonte: Elaboração própria (2025).

As respostas foram: simulação (*role playing*) foi marcada 4 (quatro) vezes, equivalente a 20% das marcações; estudo de casos, 11 (onze) vezes, equivalente a 55%; lista de tarefas (*job aids*) 3 (três) vezes, equivalente a 15%; painel de discussão, 7 (sete) vezes, equivalente a 35%; discussões em grupos, 10 (dez), equivalente a 50%; discussão dirigida, 9 (nove) vezes, equivalente a 45%; debate cruzado, 4 (quatro) vezes, equivalente a 20%; grupo de vivência ou verbalização e grupo de observação (GV/GO); 4 (quatro) vezes, equivalente a 20%; *brainstorming* e *brainwriting*, 4 (quatro) vezes, equivalente a 20%; exposição dialogada, 17 (dezessete) vezes, equivalente a 85%; demonstração ou aula prática, 11 (onze) vezes, equivalente a 55% e apenas uma pessoa, equivalente a 5%, marcou nenhuma MAA.

Comparando as respostas anteriores dos alunos com os professores existe uma discrepância em relação a algumas MAA previstas na MCN. A simulação, foi aplicada para 72% dos alunos, mas para os professores, apenas 20%. A exposição dialogada, 24% para os alunos e 85% para os professores. A demonstração ou aula prática, 94% para os alunos e 55% para os professores. O estudo revela incongruência no entendimento e aplicação. Analisando a MAA que envolve a exposição dialogada, que tem influência na construção de um profissional crítico-reflexivo, as respostas são muito distantes.

Demonstra-se que os participantes podem ter confundido nas definições das técnicas e métodos pela MCN (simulação, exposição dialogada e demonstração de aula prática) e suas aplicações, ocasionado a diferença das respostas ou realmente não sabem aplicar as MAA.

No oitavo questionamento, foi feita uma consideração, seguida de pergunta: considerando as MAA, abaixo, qual(is) o(a) senhor(a) utilizou em instrução do 1º ano do CFO? As respostas podem ser marcadas mais de uma alternativa, conforme o Gráfico 14:

Gráfico 14 – Outras MAA utilizadas no 1º ano do CFO

Fonte: Elaboração própria (2025).

A ABP foi marcada 14 (quartos) vezes, equivalente a 70%; Aprendizagem por Pares, 7 (trinta e cinco) vezes, equivalente a 35%; ABPr, 3 (três) vezes, equivalente a 15%; aprendizagem baseada em casos, 12 (doze) vezes, equivalente a 60% das marcações; aprendizagem baseada na SAI, 5 (cinco) vezes, equivalente a 25%; aprendizagem baseada em games, não foi aplicada nenhuma vez; aprendizagem com assistentes virtuais educacionais, 3 (três) vezes, equivalente a 15%; nenhuma das MAA, não foram marcadas e outras MAA, 2 (duas) vezes, equivalente a 10%, mas não foi especificadas.

Nesse questionamento, as respostas dos participantes são muito parecidas e coadunam com a ABP e estudos de casos, como as mais utilizadas no curso. Segundo Munhoz (2015), é considerado ABP quando existe preocupação com as necessidades dos alunos e não um relacionamento de poder. Nota-se que mesmo sendo o aluno responsável pela discussão e produção de sua aprendizagem é uma construção, através de estratégias educacionais.

Ainda, relacionadas às estratégias, com relação à aprendizagem baseada em casos se baseiam em situações-reais, a serem discutidas com situações-problemas. Para Mercado (2009, p. 112)

O uso de casos envolve o ensino pelo uso de narrativas sobre indivíduos enfrentando decisões ou dilemas. Na aplicação deste método o aluno é incentivado a familiarizar-se com personagens e circunstâncias mencionados em um caso, de modo a compreender os fatos, valores e contextos nele presentes com o intuito de solucioná-lo.

Dessa forma, as metodologias se complementam em algum momento, com o aproveitamento de casos e a produção de soluções. São fatos acompanhados de problemas que são trabalhados, coletivamente, desenvolvendo futuras habilidades profissionais.

No nono questionamento foi feita uma correlação com os quesitos anteriores, os quais foi opcionado diversas MAA, seguida de uma pergunta com justificativa. Sendo afirmativo a utilização de algumas MAA citadas nas perguntas 7 e 8, poderia explicar sua aplicação nas instruções. Sendo negativo, foi por desconhecimento ou por não concordar com o desenvolvimento de MAA? Justifique a resposta.

As respostas que podem ser consideradas na discussão, apesar de algumas, explicarem de forma razoável a aplicação prática das MAA, nas instruções, foram: “[...] foi baseada em atividades rotineiras do serviço ordinário, dando ênfase as que possuem contato, daí a importância do estudo de casos e problemas rotineiros” (P1); “utiliza estudos de casos, em seu componente curricular, o que leva o aluno a refletir o processo de ensino-aprendizagem [...]” (P15); “[...] a disciplina Chefia e Liderança ocorreu de forma parcial, ainda que não sistematizada conforme as diretrizes da Matriz Curricular Nacional (MCN) [...] Utilizei recursos como estudos de caso, sala de aula invertida, vídeos, reflexões guiadas, discussões e apresentação de slides com o intuito de promover o protagonismo dos cadetes [...] visando a promoção e protagonismo dos alunos” (P16). Interessante que foi a primeiro professor que escreveu circunstanciadamente o protagonismo do aluno, bem com a prática pedagógica utilizada de forma detalhada.

Uma resposta mostrou conhecimento de algumas MAA, ao relacionar a aplicação de estudos de caso, exposição dialogada, simulações, discussão em grupos nas aulas. Fez correlação com seu componente curricular e a prática em sala de aula, bem como justificou a importância das MAA na construção do conhecimento e análise crítica do profissional (P12).

Nas outras respostas dos professores (P2 a P6, P8 a P11, P13, P14, P19, P20), equivalente a 65%, não fica claro como as MAA foram utilizadas na prática, além que parte dos professores demonstram certo desconhecimento da temática, mesmo acenando positivamente nas respostas para a importância de práticas pedagógicas envolvendo MAA.

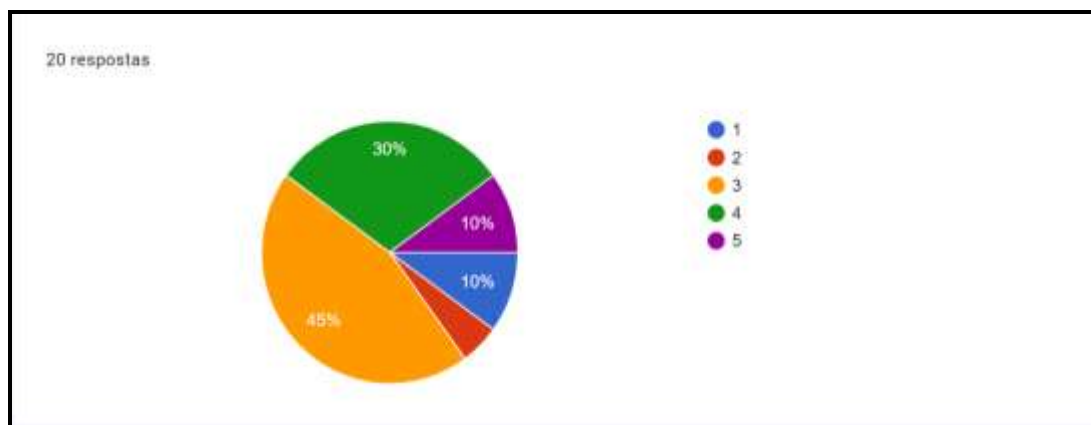
Nóvoa (1992) critica justamente esse modelo de professores desarticulados com a prática, apesar de uma linguagem mobilizadora e elaborados com uma inflação de discursos, mas com escassez de práticas transformadoras. Essa distância entre teoria e a prática resultante de uma concepção tecnicista na formação.

Existe uma manifestação teórica, presente na PPC do CFO e MCN, mas sem a efetividade prática de acordo com os resultados coletados, devido à falta de conexão concreta, no 1º do CFO. A transmissão de conhecimentos de forma abstrata não contribui, a linguagem colaborativa, sem a sua efetivação, também se perde. A demonstração da prática pedagógica é que fecha desenvolvimento de um ciclo pleno das MAA.

Quando o ensino se ancora apenas na teoria, sem promover experiências reais, contextualizadas e participativas, compromete-se a construção de competências e habilidades essenciais à formação crítica e autônoma do discente.

No décimo questionamento foi perguntado: o nível de conhecimento técnico, sendo 1 o menor nível e 5 o maior nível, que o(a) senhor(a) tem acerca da utilização prática das MAA em sala de aula? As respostas foram de acordo com o Gráfico 15:

Gráfico 15 – Nível de conhecimento das MAA



Fonte: Elaboração própria (2025).

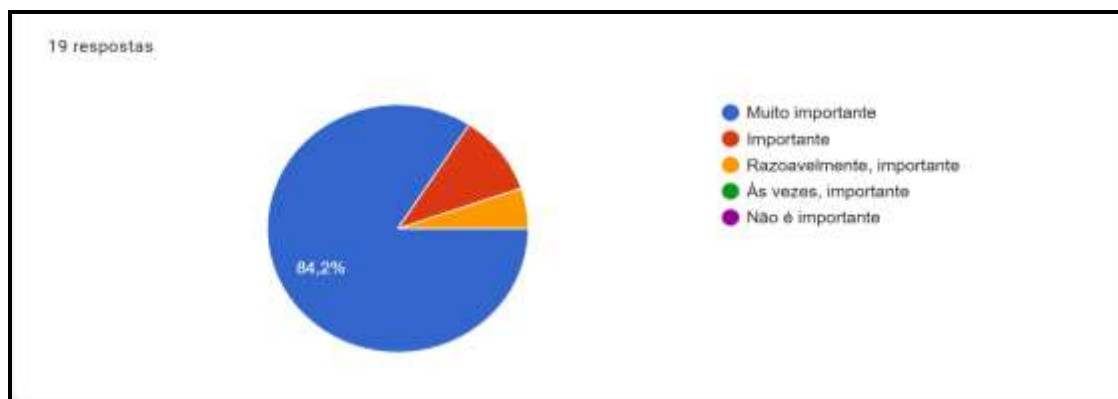
Para 2 (dois) professores, equivalente a 10%, o nível de conhecimento das MAA é 1; para 1 (um), equivalente a 5% nível é 2; para 9 (nove), equivalente a 45%, o nível é 3, intermediário; para 6 (seis), equivalente a 30%, o nível é 4 e para 2 (dois), equivalente a 10%, o nível é 5. Com essas respostas analise-se que mais da metade dos professores consideram que possuem nível de conhecimento intermediário ou maior, relacionado às MAA.

As respostas mostram que para 85% dos professores existem níveis de conhecimentos que variam entre o intermediário, nível 3 e o avançado, níveis 4 e 5, nas práticas pedagógicas que envolvem as MAA, mas ainda voltando o quesito anterior desse estudo, as falas não correspondem às ações, denotando-se equívoco relacionados às práticas de MAA com os alunos e suas definições científicas. Moran (2018) entende que nas MAA os alunos participam ativamente na construção do seu conhecimento, através de práticas, investigações, reflexões, resoluções de problemas, uso de tecnologias digitais, sendo o professor um mediador, orientador e curador de conteúdo. A mera participação dos alunos em apresentações de trabalhos ou opiniões esporádicas não constituem um ciclo completo de utilizações de MAA no processo de ensino-aprendizagem.

No décimo primeiro questionamento foi realizada uma consideração, seguida de pergunta: Considerando que as MAA promovem o aluno como construtor da sua

aprendizagem e o professor tendo a função de orientar e incentivar o autodesenvolvimento. Os alunos são estimulados a resolver problemas, discutir ideias, colaborar com colegas e aplicar conceitos em situações reais. Na sua opinião, o(a) senhor(a) acredita que essa abordagem no processo de ensino-aprendizagem pode atingir qual grau de importância? As respostas foram de acordo com o Gráfico 16:

Gráfico 16 – Grau de Importância das MAA



Fonte: Elaboração própria (2025).

Para quase totalidade dos professores, cerca de 84,20%, consideram muito importante que as MAA promovam os alunos como construtores de sua aprendizagem e os professores tendo a função de orientar e incentivar o autodesenvolvimento.

Para Dewey (2008), um dos precursores da Escola Nova⁹, entende a educação como um processo contínuo de reconstrução das experiências na vida social, não apenas, uma educação que se prepara para o futuro. Ainda de acordo com o autor se baseia na comunicação entre as pessoas e construções coletivas. Entende-se que o cerne desse movimento pedagógico é a participação coletiva, construção da aprendizagem e integração com a realidade social, características que coadunam com as características das MAA.

No décimo segundo questionamento foi realizada a seguinte pergunta: o que a instituição poderia promover para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem (investimentos em equipamentos, instalações da escola, formação continuada e aprimoramento na seleção de professores, outros)? Justifique a resposta.

Para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem foram ressaltadas nas respostas, em ordem de prioridades, as realizações de formação continuada, através de cursos e especializações, citadas 15 (quinze) vezes, pelos professores (P2 a P6, P8 a P14, P16, P18,

⁹ Corrente pedagógica reformista, permitindo a formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos (Arce e Baldan, 2009)

P19), justificam-se pela necessidade de investimentos que possam melhorar as respostas dos professores em sala de aula, relacionadas as práticas e atualizações pedagógicas; Tecnologia, que podem facilitar o aprendizado, citadas 7 (sete) vezes, (P1, P2, P10, P13, P15, P16, P19); Parceria com outras instituições, citada uma vez (P1); Melhoramento das Instalações físicas, para o desenvolvimento das atividades de práticas pedagógicas, incluindo simuladores e laboratórios, citadas 5 (cinco) vezes, (P2, P10, P14, P17, P19) e Aprimoramento na Seleção de Professores, citadas 5 (cinco) vezes, (P2, P7, P8, P10, P18).

No décimo terceiro questionamento foi perguntado: qual a opinião sobre o uso pelos alunos do CFO de *smartphone* em sala de aula para fins educacionais e suporte na prática das MAA? Sendo favorável, como poderia ser utilizado? Não sendo favorável, justifique sua resposta. A maioria das respostas foram favoráveis ao uso do *smartphone*, utilizando justificativas específicas, como: “Favorável para que possamos fazer gamificação com o *kahoot*” (P11); “[...] para complementar o aprendizado e as metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). Ele facilita o acesso rápido a informação, a comunicação e a colaboração entre os alunos [...] compartilhamento de ideias e produção de trabalhos colaborativos [...] obter feedback imediato sobre o aprendizado e estimular a participação [...] (P12) considera-se a resposta mais concreta desse questionamento.

Outra resposta com justificativa a se considerar, pois ressaltam-se características que podem dificultar a utilização do *smartphone*, nas instituições militares: “Chamamos isso de ambivalência, o *smartphone* possibilita acesso rápido a informação. Por outro, contribui muito na dispersão dos alunos em sala de aula. É questão complexa, pois os modelos de educação atual de ensino ainda são muito tradicionais. Nas instituições militares é ainda mais complexo, visto que incorporamos critérios objetivos de classificação, nota após avaliação, para fins de antiguidade. Acho que será um grande desafio para o futuro” (P15); “[...] o *smartphone* pode ser um recurso estratégico de apoio às MAAs [sic] contribuindo para o protagonismo do aluno e para a personalização do aprendizado [...] (P16); “[...] são ferramentas valiosas para acesso aos conteúdos educativos, simulações, interações online [...]” (P17).

Também foram respondidas de forma concisa e curta, permitindo o uso *smartphone* com razoabilidade e/ou em momento determinado pelo professor/instrutor, condicionado a regras (P1, P10, P13, P14, P18 e P19) e, apenas, uma resposta contra a utilização do aparelho: “Não sou favorável em virtude de ser um objeto que dispersa a atenção que deveria estar voltada ao professor” (P8). Nessas respostas, consideram-se também, a discussão acadêmica

dos aparelhos celulares quando não utilizados para as práticas pedagógicas dispersarem a aprendizagem.

Moran *et al.* (2015) afirma que o celular é um bom instrumento para aprender e ensinar, mas ressalva a intencionalidade acadêmica da utilização. Não há de se falar em proibição, desde que a utilização seja bem orientada. É bem verdade que existem restrições em um ambiente militar devido a questões de segurança, relacionadas ao acondicionamento de materiais bélicos e a disciplina dos regulamentos militares, que preveem condutas restritas de livre circulação de imagens. Mas, em salas de aulas, com orientação pedagógica, não há de se falar em restrições ao uso de celular, com orientações pedagógicas. Nesse ponto, a maioria dos professores concordam, o que resta desenvolver é a otimização dos smartphones com a prática pedagógica do componente curricular.

No décimo quarto questionamento foi perguntado sobre: a opinião a prática de MAA, podem interferir na formação dos cadetes, principalmente, nos pilares de hierarquia e disciplina da turma ou pode ser realmente um facilitador da aprendizagem? Justifique sua resposta.

Todas as respostas dos professores foram unânimes em afirmar que as MAA são facilitadores de aprendizagem e não interferem nos pilares de hierarquia e disciplina.

Segundo afirmou (P12), “[...] A prática de MAA, quando bem, planejada e conduzida, tende a fortalecer a formação dos cadetes, inclusive nos aspectos de hierarquia e disciplina, ao invés de enfraquece-los [...]”. No artigo “Tessitura da individuação de alunos a oficiais”, Machado (2016, p. 66), afirma:

Mais que em outras Instituições, onde também existe a hierarquia, nas organizações militares este instituto é cultuado e valorizado, estabelecendo cada indivíduo dentro de uma ordem ascendente de autoridade em relação de subordinação. É um recurso inteligente que tem resistido eras e demonstrado eficiência impar na condução de grande número de pessoas.

Há de se concordar que a hierarquia e disciplina nas corporações não se trata apenas de prática organizacional, e sim, cultura central. Por vezes, transcende a função administrativa, influenciando nas relações interpessoais.

Leal (2021, p. 114) amplia a discussão, ao definir, uma nova instituição, ao afirmar:

A “nova polícia”, por sua vez, deveria compreender os conflitos de interesse, as disputas políticas e os antagonismos internos como tensões normais dentro de uma dinâmica social democrática. De acordo com essa visão mais “pluralista”, caberia à polícia atuar numa perspectiva de “administração de

conflitos” e de “solução de problemas” numa abordagem mais preventiva e mais próxima das comunidades.

O autor classifica como “nova polícia”, a possibilidade de atualização das polícias militares conectando as instituições públicas as constantes mudanças sociais e que envolve dinâmicas de resolução de conflitos, dessa forma, uma visão denominada pelo autor de “pluralista”, com viés participativo é a mais adequada para atender os conflitos de interesse social.

No décimo quinto questionamento foi perguntado: o(a) senhor(a) consideraria realizar uma variação entre as MAA empregadas em sala de aula, levando em conta maior participação dos alunos? Sendo, afirmativo, baseadas em qual (is) destas aprendizagens: problemas, por pares, projetos, casos, na sala de aula invertida, na gamificação ou assistentes virtuais educacionais. Justifique sua resposta.

Foram citadas aprendizagens, utilizando: sala de aula invertida, casos, gamificação, baseada em problemas, por pares e assistentes virtuais e, apenas, uma resposta que não considera o emprego das MAA em sala de aula, conforme transcrição: “Não pretendo, salvo se for política obrigatória da instituição de ensino” (P6). Foram citadas algumas MAA, havendo discordância de um professor.

A interação potencializa a criatividade e o natural é surgimento de novas práticas no ambiente educacional, tornar a trajetória significativa pelo aluno é papel do professor (Camargo e Daros, 2021). O comprometimento e engajamento dos alunos no protagonismo da aprendizagem se torna essencial em uma sociedade repleta de informações disponíveis. Tão quanto importante, é o papel mediador e facilitador dos professores, preponderantes nas escolhas e realizações das práticas pedagógicas em sala de aula.

No décimo sexto questionamento, foi perguntado: na sua opinião como um professor pode contribuir na formação um profissional ativo, revolvedor de problemas?

Nas respostas em geral, os professores informam que podem contribuir na formação profissional através das experiência dos próprios professores, fazendo análise e soluções de casos reais, realizando simulações, construindo caminhos para a proatividade dos alunos, trabalhando com ferramentas de gestão, ouvindo os alunos, contextualizando a instituição, ouvindo os alunos, utilizando ferramentas de gestão, incentivando a perguntar, contestar, colaborar, usando técnicas menos burocráticas, incentivando ao raciocínio crítico, fomentando o trabalho em equipe e valorizando a vivência dos alunos (P2 a P5, P7 a P9, P11, P13, P14, P16 a P18). Uma resposta diferenciada, em relação a maioria, ressaltou a respeito das

avaliações: “Todo professor tem capacidade de contribuir, o que precisa ser ajustado são as formas de avaliações válidas dentro da instituição” (P15). Percebe-se nessa resposta a existência de preocupação relacionada as avaliações quando se utiliza diferentes formas de aprendizagem.

Leal (2021) relata que modelos de formação mais antigos tinham como foco principal o "adestramento" e o condicionamento físico, com o objetivo de formar uma tropa voltada ao enfrentamento combativo, acrescenta que uma nova perspectiva para a atuação policial contemporânea, que exige uma formação orientada para o desenvolvimento de capacidades individuais, como iniciativa, criatividade e discernimento, essenciais para lidar com a diversidade de situações imprevistas, contingências e, sobretudo, emergências que fazem parte do cotidiano da atividade policial.

Assim, a maioria dos professores concordam que a contribuição para um profissional revolvedor de problemas seria com a participação dos alunos na construção de sua aprendizagem. Uma resposta, afirmou que essa contribuição viria da formatação das avaliações de aprendizagem, ou seja, na parte final. Não considerou o processo de ensino-aprendizagem.

7.3 Cruzamento dos resultados: alunos, professores e literatura

Na análise e discussão inicial, os 27 (vinte e sete) questionamentos, realizados aos participantes do estudo, foi utilizado o processo inicial de unitarização, através da metodologia ATD, seguindo para categorização das temáticas com o cruzamento dos resultados, e ainda, com a continuidade das discussões, através de metatextos.

Nesse momento de análise e discussão, procura-se mais vez obter-se o sentido das respostas dos questionários aplicados, aprofundando a compreensão e reconstruindo sentidos, através da participação consciente deste pesquisador.

Para Moares e Galiazzi (2006), o que precisa ser feito após a unitarização é um processo que reúna unidades de significados semelhantes, gerando níveis de categorias de análise, o que resulta em um processo de interpretação e produção de argumentos. Os dados iniciais dos participantes da pesquisa foram analisados e discutidos com informações trazidas pela RSL e parte da literatura.

Desta forma, foi elaborado o Quadro 7, composto de unidades de sentido, pós-análise das respostas dos participantes, transformadas em categorias iniciais, passando por intermediárias e, finalmente, finais. Constitui-se dessa forma de um produto visível desse

percurso analítico, percorrendo desde as respostas com inúmeras informações que podem ser compiladas em sentidos únicos.

Ressalta-se que é um exercício apenas técnico, mas também interpretativo pelo pesquisador. Não foi constituído em apenas agrupar palavras, e sim, em compreender os sentidos oriundos dos discursos e somando-se a articulação da literatura e ao referencial teórico. A formatação deste quadro é originária da pesquisa de (Martins, I., 2022) e adaptada aos dados coletados nesse estudo.

Quadro 7 – Categorização, conforme ATD

Unidades de Sentido (72)	Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
	Corpo Docente;	Quem são os professores do CFO?	Perfil dos Professores
	Credenciamento em edital da corporação para os professores.	Quais as regras do credenciamento e o atrativo em ministrar aulas?	
	Competências e Habilidades desenvolvidas dos alunos.	Quais as competências e habilidades esperadas no processo de ensino aprendizagem nos alunos?	Perfil Profissiográfico do Agente de Segurança Pública
	Objetivos institucionais; Objetivos educacionais; Grade curricular.	O que está previsto na MCN e PPC do CFO? Quais os objetivos institucionais e educacionais?	Fundamentos Pedagógicos - Metodológicos da MCN e PPC do CFO
	Aprendizagem dos alunos.	Qual o nível de aprendizagem na percepção dos alunos?	
	Aprendizagem tradicional de ensino; Formação continuada; Participação dos alunos na construção do seu conhecimento; Níveis de aprendizagem.	Os professores são submetidos a atualizações e inovações educacionais? Existe formação continuada aos discentes da PMAL? Como ocorreu a participação dos alunos nas práticas educativas no 1º do CFO?	Metodologias e Práticas Pedagógicas
	Metodologias, métodos e técnicas ativas de aprendizagem.	Qual a aceitação das MAA por professores e alunos? Quais as principais utilizadas no 1º ano do CFO?	
	Currículo oculto; Hierarquia e disciplina; Valores e princípios; Estrutura física.	A formação militar interfere na aprendizagem dos policiais? A APMSAM possui estruturas modernas e tecnológicas que podem agregar na aplicação das MAA?	Escola Militar
	Desempenho de notas.	Como se considera as boas notas dos discentes?	Avaliações no Curso

Fonte: adaptado de Martins (2022).

Para Guimarães e Corrêa de Paula (2020, p. 678), “a análise textual diz respeito ao processo analítico de um texto em que uma mensagem – ou tipo de comunicação – está sendo vinculada”. Nesta fase final de categorização restam 6 (seis) temáticas: Perfil dos Professores, Perfil Profissiográfico dos Agentes de Segurança Pública, Fundamentos Pedagógicos-Metodológicos da MCN e PPC do CFO, Metodologias e Práticas Pedagógicas, Escola Militar, e Avaliações de Curso, as quais serão discutidas a partir das perguntas das categorias intermediárias e a formação de metatextos, o questionário é identificado pela sigla (Q), os participantes: com (P) para os professores e (A) alunos, seguidas de números para a identificação da ordem dos questionários e participantes, com as ressalvas da não identificação dos sujeitos.

7.3.1 Perfil dos Professores

Os professores do 1º do CFO, possuíam, mais da metade, algum tipo de especialização, mas apenas três em áreas mais específicas, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, sendo dois, *latu sensu*, em Pedagogia Estratégica (Q1, P2 e P7) e um, *stricto sensu*, em Educação (Q1, P3). Mesmo considerando a formação em outras especializações, *latu sensu e stricto sensu*, apenas esse quantitativo mínimo, em tese, possui formação com práticas pedagógicas educacionais.

Os professores no (Q10), ao serem perguntados sobre o nível de conhecimento técnico acerca da utilização prática das MAA em sala de aula, as respostas são divididas, sendo que menos da metade dos participantes afirmam ter conhecimento intermediário e cerca de um terço, considera ter um nível 4 ou 5, ou seja, nível próximo ou máximo de conhecimento de MAA.

No (Q11), quase em sua totalidade, os professores consideram que as MAA promovem o aluno como construtor da sua aprendizagem e o professor tem a função de orientar e incentivar o autodesenvolvimento. Ao serem perguntados sobre o uso de smartphone em sala de aula, para fins educacionais e suporte na prática de MAA, os professores responderam serem favoráveis, mas alguns acrescentam, desde que haja regras no manuseio e acreditam o uso de tecnologias na formação.

Os professores afirmam: “Favorável, desde que direcionado para as atividades propostas pelos instrutores” (Q13, P1); “Hoje a tecnologia é uma ferramenta essencial na formação, deve ser utilizada de forma orientada [...]” (Q13, P3); “Favorável, desde quando determinada pelo instrutor” (Q13, P6); “Acredito que a tecnologia que a tecnologia deve

ser utilizada no processo de formação e ensino aprendizagem [...] deve ser utilizada com parcimônia, [...] para que não fuja dos pilares de hierarquia e disciplina” (Q13, P4); “Deve ser utilizada com regras” (Q13, P10); “Sou favorável ao uso de smartphones em sala de aula, desde que com finalidade estritamente educacional e sob a orientação do instrutor” (Q13, P14). Nas respostas ainda existe um certo receio para o uso do smartphone, em quase sua totalidade concorda, mas alguns, com restrições. E essas, condicionantes, são conectadas com os pilares institucionais de hierarquia e disciplina, advertem que aceitam, mas, desde que, não se fuja do controle dos professores,

Tiveram respostas mais específicas relacionadas às TDIC e agrupadas nas práticas pedagógicas de MAA. “Favorável para que possamos fazer gamificação com o *Kahoot*” (Q13, P11); “[...] O smartphone, se bem utilizado, é uma ferramenta poderosa para complementar o aprendizado e as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). Ele facilita o acesso rápido à informação, a comunicação e a colaboração entre os alunos [...] acessar vídeos, podcasts, simuladores, [...] Acessar ambientes virtuais de aprendizagem, materiais didáticos [...] (Q13, P12). As TDIC são como catalisadores para o uso das MAA, ampliando por exemplo, as possibilidades de interação e criação de conteúdos

As respostas dos alunos contribuem também para traçarmos um perfil dos professores, no (Q6), maior parte dos participantes, ao serem perguntados, à respeito da percepção sobre as metodologias e técnicas de ensino realizadas pelos professores no 1º ano do CFO, afirmam que: “O aluno não é construtor dos seus conhecimentos na maioria das vezes”; No (Q9), ao ser dado uma forma hipotética, que no 1º ano do CFO, algum professor conduziu o processo de ensino-aprendizagem com mínima participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, na resolução de problemas, na construção de projetos, em estudos de casos e outros, o que consideraria ter influenciado este comportamento, grande parte, dos alunos consideraram, a falta de conhecimento técnico de MAA pelos professores, principalmente.

Um questionamento é decisivo para revelar a concretização das práticas pedagógicas com as MAA, no 1º ano do CFO. Foi perguntado aos professores, caso concordassem, explicassem a aplicação das MAA na turma, e caso, discordassem também, justificassem a não aplicação. Dos 20 (vinte) participantes, 5 (cinco) não responderam e/ou alegam desconhecimento das MAA e mais da metade que responderam não explicaram claramente como foram desenvolvidas.

Assim, responderam: “Participação ativa do aluno” (Q9, P2); “Como se trata de disciplina com carga horária prática, utilizei a MAA de demonstração. Nesse sentido, os

alunos (na parte final da disciplina) apresentaram uma instrução (tema livre na área de segurança pública), visando operacionalizar os assuntos teóricos expostos na parte conceitual de matéria” (Q9, P7); “Aplicação feita com o propósito de preparar o discente às exigências funcionais que a instituição exige” (Q9, P8); “Durante as aulas, tentei utilizar os princípios da matriz curricular, através de uma abordagem multidisciplinar, de maneira transversal [...]” (Q9, P10); “Essas metodologias transformam as aulas em experiências mais interativas, incentivam a participação ativa dos alunos e favorecem uma aprendizagem mais profunda e colaborativa” (Q9, P18). Por vezes, a oportunidade dos alunos se manifestarem em aula, não caracteriza, necessariamente, a aplicação de MAA em sua concretude.

Segundo Valente (2018), as metodologias englobam uma série de técnicas, procedimentos e processos e o que caracterizam serem ativas é o envolvimento e engajamento dos alunos em atividades práticas-reflexivas, recebendo e dando *feedbacks* com colegas e professores, explorando atitudes e valores pessoais, assim, sendo protagonistas na construção da aprendizagem.

Mesmo sinalizando positivamente, apenas o mínimo de professores, conseguiram explicar a aplicação das MAA, no 1º ano do CFO, a exemplo de: “Nas instruções dos cadetes, utilizei a aprendizagem baseada na SAI para otimizar o tempo de aula, permitindo que os cadetes acessassem conteúdos teóricos de forma autônoma antes das sessões presenciais. Durante as aulas, foquei em atividades práticas e discussões, estimulando a participação ativa e a aplicação do conhecimento. Além disso, implementei a aprendizagem com assistentes virtuais educacionais para fornecer suporte contínuo, permitindo que os cadetes tirassem dúvidas e acessassem materiais complementares de forma interativa e personalizada, mesmo fora do horário de aula, em que proporcionaram um aprendizado mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais de cada cadete” (Q9, P17). Este professor apresentou algo novo nas respostas, relacionado a utilização da SAI e suposto *chat boat*, para contato com os alunos.

Dessa forma, o perfil dos professores em geral é caracterizado por um profissional especialista em diversas áreas, mas minimamente na área educacional, possuem interesses e são favoráveis ao objeto de estudo, as MAA, mas não fica evidente na aplicação das práticas pedagógicas realizadas no 1º ano do CFO, principalmente, quando se cruzam com as respostas dos alunos.

Ao analisarmos, as condições destes policiais-professores, conta-se que existe necessidade de renuir inúmeras qualidades, para o exercício da docência e as particularidades de uma carreira específica, desde: competência, responsabilidade, ética e comprometimento no exercício de uma profissão com regramentos específicos.

Quando analisamos as respostas dos professores relacionado aos atrativos em ministrar aulas no CFO, os professores afirmam, principalmente por três justificativas: contribuição na formação, pontuação nas promoções e experiência. Conforme respostas, a seguir: “Poder colaborar com a formação de uma turma de oficiais e a possibilidade de ganhar pontuação para a promoção”; “Transmissão de conhecimento”; “Contribuir com a formação profissional do futuro Oficial da Polícia Militar de Alagoas”; “Contribuir para a formação dos futuros oficiais da PMAL”; “Pontuação para promoção”; “Pontuação para ficha funcional”; “Compartilhar conhecimento com os futuros oficiais da PMAL”; “Aperfeiçoar a oportunidade de transmitir conhecimento”; “PONTUAÇÃO PARA PROMOÇÃO”; “Pontuação para promoção”; “Experiência Acadêmica e ascensão profissional”; “Disseminação de conhecimento” (Q3, P1, P3 a P6, P8 a P10, P13 a P16, P18). Nesse questionamento, constatamos não somente a aptidão dos professores em ministrar aulas, mas também, atrativos na oportunidade de contribuir na formação e o interesse na ascensão profissional

Em uma visão crítica, de um perfil dos professores, Imbernón (2022) afirma que a formação de um professor deve ser um processo contínuo e permanente, carregada de intenção e valores. E são essas características que conduzem os professores em sala de aula. Nas respostas dos professores do 1º do CFO, ministrar aulas, está intrinsicamente, na maioria das vezes, conectada aos interesses na ascensão profissional. Mas, há de se contestar se todos estão preparados a conduzir uma formação profissional reflexiva e comprometida com as transformações sociais.

Acredita-se que na contemporaneidade, diante de desafios como as rápidas mudanças tecnológicas, complexidade das relações sociais, diversidade cultural e o avanço das desigualdades, essa formação exige não apenas domínio técnico e científico, mas também sensibilidade ética, capacidade de diálogo e uma postura investigativa diante da própria prática.

Não foi questionado aos professores, mas o valor de pagamento de horas/aulas aos professores militares é baixo, comparado com outras IES, não sendo um atrativo atualmente a remuneração paga aos professores na PMAL.

Desta forma, a profissionalidade docente não se resume apenas no trabalho de ensinar, mas também de expressar valores e pretensões para a carreira profissional, e indo além, voltadas a emancipar pessoas (Imbernón, 2022 e Contreras, 2002). Atualmente, a APMSAM, não possui um corpo docente fixo, nem muito menos promove formação continuada aos professores. O credenciamento dos professores, do 1º do CFO, englobou critérios objetivos e

subjetivos, vez que, além de exigência documental os selecionados foram sorteados, conforme previsão em edital de credenciamento.

De acordo com Gama e Mercado (2024), em pesquisa nas corporações militares da região Nordeste, ficou constatado que não é um fenômeno local, editais de credenciamento de professores afastam as exigências das instituições superiores, em etapas que geralmente, envolvem: provas, análise de currículo e demonstração de aula prática. De modo geral, outras corporações militares da região Nordeste, os professores que ministram aulas no CFO estão em sala de aula, através de: sorteio, indicação, convite formal e ou/ análise de currículo.

A rotatividade de professores, também, não facilita, a continuidade de atuação da profissionalidade docente. O professor que foi sorteado, indicado ou foi convidado em um certame, pode não estar credenciado em outro. E isso afeta, diretamente na aplicação e continuidade de metodologias e práticas pedagógicas no curso, uma vez que, não se tem professores de ofício, pelo o que foi coletado no estudo. Existem, sim, profissionais de segurança pública que são credenciados a ministrar aulas em determinada época na escola militar.

7.3.2 Perfil Profissiográfico dos Agentes de Segurança Pública

As competências e habilidades esperadas no processo de ensino aprendizagem são de um profissional que acompanhe a sociedade contemporânea globalizada, cada vez mais tecnológica em constante transformação e principalmente que se comprometa com a justiça social. Para os professores, quando perguntados, como o professor pode contribuir na formação um profissional, afirmam: “[...] estimular o pensamento crítico e desenvolver competências práticas de liderança e tomada de decisão” (Q9, P16); “O professor deve contribuir para a formação de profissionais com níveis elevados de discernimento técnico-profissional [...] capazes de produzir conhecimento e resolver os diversos problemas que encontrar durante a sua carreira profissional [...]” (Q16, P5); “[...] contribuir que os futuros oficiais sejam capazes de liderar, improvisar com responsabilidade e agir com discernimento/equilíbrio em cenários imprevisíveis [...]” (Q16, P16); “Acredito que a tecnologia deve ser utilizada no processo de formação e ensino aprendizagem, pois, possibilita que o discente acesse conteúdos e simulados os quais se relacionem com o que se ministra [...]” (Q13, P4).

De forma contrária, quase em sua totalidade dos alunos, responderam no (Q6), “Na maioria das vezes, os alunos não são construtores dos seus conhecimentos”, esse dado

interferi diretamente no perfil profissiográfico do futuro agente de segurança pública, quando os alunos não se sentem contemplados no processo de formação.

De certa forma, as respostas contariam as expectativas do PPC do CFO, Alagoas (2022), ao afirmar que no processo de formação do CFO deve possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades, como: liderança, iniciativa, postura proativa, adaptabilidade, capacidade de comunicação, entre outros.

Camargo e Daros (2021, p. 21) afirmam: “A interação potencializa a criatividade! [...] em um momento no qual nada é previsível, é natural que surjam novas práticas, novas formas de viver, gerenciar o conteúdo, de organizar e, principalmente, planejar as atividades tendo em vista a experiência do aluno”. Dessa forma, acredita-se que as pessoas podem ser expostas a vivências, ideias e diferentes pontos de vista, que de certa constrói rotas e alternativas para o convívio social.

Conta-se também, que ingressam no CFO, jovens, oriundos de concurso público, com sonhos e expectativas em melhorar de vida e muitos pelos ideais de pertencer a uma instituição essencial à sociedade. São jovens, com até 30 (trinta) anos, um dos requisitos do concurso e que possuem capacidade intelectual considerada, uma vez que participaram de seleções com bastante concorrência. Por serem pessoas contemporâneas se caracterizam pela proximidade com as tecnologias, multitarefas e autonomia das informações, ou seja, não são dependentes para utilizar os meios de comunicações e muito menos de conseguir conhecimentos, de forma mais rápida.

Dessa forma, quando maior parte dos alunos afirmam que não participam da construção do conhecimento, a formação acadêmica, deixa de ter engajamento, o desenvolvimento das habilidades, torna-se limitada e principalmente, gera uma desconexão com as realidades dos jovens policiais. No futuro, em ocorrências policiais, no desenvolver as atividades profissionais, pode ocorrer reflexos de uma aprendizagem tecnicista e pouca significativa.

Segundo Moran (2018, p. 2), “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida”. De certa forma, a construção do conhecimento é ascendente e contínua, à medida que os alunos experimentam conceitos e desenvolve habilidades, a formatação em espiral, é uma abordagem pedagógica, em que os alunos participam em aulas práticas reflexivas, resolução de projetos, discussões em grupos e outras ações que projetem seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

7.3.3 Fundamentos Pedagógicos-Metodológicos da MCN e PPC do CFO

Está previsto na MCN, segundo (Brasil, 2014), que a implementação de um currículo para a força pública depende de uma junção com três dimensões: contextual, ligada aos fatos cotidianos, política, referentes a legalidade e técnico-metodológica, que são as condições de operacionalização. Entende-se que os fundamentos de formação do agente de segurança pública estão intrinsicamente voltados a compreensão dos anseios sociais, sem essa conexão, não há de se falar em formação policial completa.

Os objetivos institucionais e educacionais se voltam a um profissional dinâmico e com capacidade de prover justiça social, pautado pela legalidade, usando as técnicas mais adequadas e em próximo contanto com a sociedade.

O PPC do CFO, (Alagoas, 2022, p. 19) tem como objetivo geral “favorecer ao futuro oficial da PMAL a compreensão do exercício da atividade no âmbito da Segurança Pública, focalizado nas Ciências Policiais, como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito” e apresenta os objetivos específicos, que entendemos que corrobora com as dimensões citadas pela MCN:

- a) **posicionar-se de maneira crítica**, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, **utilizando o diálogo como importante instrumento para mediar conflitos e tomar decisões**;
- b) perceber-se como **agente transformador da realidade social e histórica do país**, identificando as características estruturais e conjunturais da realidade social e as interações entre elas, a fim de **contribuir ativamente para a melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual**;
- c) **compreender a diversidade** que caracteriza a sociedade brasileira, posicionando se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, gênero, orientação sexual, etnia e outras características individuais e sociais;
- d) **conhecer e dominar diversas técnicas e procedimentos**, inclusive os relativos ao uso da força, e as tecnologias não letais para o desempenho da atividade, utilizando-os de acordo com os preceitos legais;
- e) **utilizar diferentes linguagens, fontes de informação e recursos tecnológicos** para produzir conhecimentos sobre a realidade em situações que requerem a atuação da corporação e de seus policiais militares;
- f) **construir possibilidades que oportunizem a produção de novos conhecimentos em relação às Ciências Policiais**, a partir do ensino e da pesquisa. (Alagoas, 2022, p. 19-20, grifo nosso).

O oficial da PMAL deve ter um perfil polivalente, compreendendo, não somente ‘como fazer’, mas também, ‘por que fazer’ (Alagoas, 2022). A formação de profissionais que irão atuar em contextos sociais complexos, como é o caso da segurança pública, requer um

processo de ensino-aprendizagem voltado para práticas pedagógicas humanistas e interdisciplinares, que possam se completar, devido as dimensões sugeridas pela MCN.

Desta forma, ao analisar e discutir alguns recortes dos objetivos do PPC, classificamos nas dimensões sugeridas pela MCN, contextual, política e técnico-metodológico, construindo o Quadro 8, a seguir, a fim de conectar as diretrizes pedagógicas-metodológicas da MCN e PPC do CFO:

Quadro 8 – Conexão pedagógica-metodológica MCN e PPC do CFO

Dimensão Contextual	Dimensão Política	Dimensão Técnico-Metodológica
[...] utilizando o diálogo como importante instrumento para mediar conflitos e tomar decisões.	Compreender a diversidade [...]	Posicionar-se de maneira crítica [...]
[...] agente transformador da realidade social e histórica do país [...]	Construir possibilidades que oportunizem a produção de novos conhecimentos em relação às Ciências Policiais	Conhecer e dominar diversas técnicas e procedimentos [...]
[...] contribuir ativamente para a melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual	-	Utilizar diferentes linguagens, fontes de informação e recursos tecnológicos [...]

Fonte: Elaboração própria (2025).

Para a maioria dos professores, ao serem perguntados no (Q5), do conhecimento das diretrizes previstas na MCN (P3, P7, P11, P15, P19, P20 e P1, P5, P10, P12, P18), responderam: muito frequentemente ou frequentemente, respectivamente. Respostas que se repetem no (Q6), quando perguntados, relacionados ao conhecimento do PPC do CFO, quase a totalidade acena positivamente. São números expressivos, trazidos nas respostas dos professores, em que afirmam ter conhecimento dos principais documentos norteadores do CFO.

No (Q16), os professores, ao serem questionados, como um professor pode contribuir na formação um profissional ativo, revolvedor de problemas, demonstraram na maioria das falas que coadunam com os fundamentos pedagógicos-metodológicos, previstos na MCN e PPC do CFO.

As respostas dos professores foram: “permitindo a participação no processo de aprendizagem e troca de experiências” (Q16, P2); “O professor pode contribuir na formação de um profissional ativo colocando-o para pensar, apresentando casos concretos e simulados, onde o indivíduo/grupo desenvolverá a melhor resolução para aquele caso (Q16, P4);

Ainda, sobre o questionamento da contribuição profissional, um professor reiterou os preceitos da MCN e PPC do CFO de forma bem explicativa: [...] o professor contribui para

formar um profissional ativo e revolvedor de problemas ao: fomentar a curiosidade e o questionamento [...] utilizando metodologias que envolvam os alunos na resolução de problemas reais ou simulados [...] capacitando os alunos a aprender de forma independente e a tomar decisões. Incentivar a colaboração, promovendo o trabalho em equipe para a troca de ideias e a construção conjunta de soluções [...] criando um ambiente de aprendizado dinâmico que capacita o aluno a se tornar um profissional proativo e eficaz na solução de problemas” (Q16, P12).

Mais uma vez, as respostas combinam com um pensamento diligente de formação profissional com capacidade de aprender novas competências, a partir da sua própria construção de aprendizagem. Mas, ao analisarmos outras vertentes, como o nível de aprendizagem, as práticas pedagógicas e suas metodologias, técnicas em sala de aula e aplicação de MAA no 1º do CFO se esclarece melhor a realidade vivenciada neste estudo de caso.

7.3.4 Metodologias e Práticas Pedagógicas

Ao analisarmos a aceitação, utilização das MAA por alunos e professores, bem como as práticas pedagógicas surge dados que colocam o estudo em patamar de muitas discussões. A maioria dos alunos afirmam que as MAA: “Poucas vezes foram utilizadas” (Q1); “Poucas vezes, teve a construção ativa dos alunos na construção da aprendizagem” (Q2); “O modelo que mais se aproximou foi o da aprendizagem tradicional (Q5); sobre o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais conjuntas de MAA, quando utilizados no 1º ano do CFO: “Na maioria das vezes, motivou a aprendizagem” (Q10). Quando perguntado o grau de importância, em relação as MAA, promoverem os alunos como construtores da sua aprendizagem e o professor tendo a função de orientar e incentivar o autodesenvolvimento, a maioria dos professores, responderam: “Muito importante” (Q11, P).

Surge uma divergência entre os dados, pelo fato que, os alunos afirmam que pouco foi praticado com a participação ativa dos alunos, mas que os professores afirmam aceitar as práticas pedagógicas envolvendo as MAA. Essa incompatibilidade continua quando perguntado as formas de utilização das MAA, trazidas pelas MCN, aplicadas no 1º ano do CFO, em relação a prática da exposição dialogada, marcada por 81% dos professores, conforme (Q7), e apenas, por 24% dos alunos no (Q3).

Ainda, ressalta-se que os conceitos explorados na pesquisa foram trazidos em quadro explicativo, anteriormente, a resolução dos questionários. Dessa forma, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de ler, refletir e responder do que se tratava o estudo.

Analisando, minuciosamente, o (Q9) quando perguntado aos professores a respeito da aplicação ou não das MAA em sala de aula, solicitando uma explicação da utilização ou justificativa da não realização, grande parte das respostas não consegue explicar a aplicabilidade das MAA, mesmo parecendo ter boas intenções em fazer. Observa-se, em algumas respostas, como: “Tento trazer a prática do uso dos sistemas informatizados para a sala de aula, geralmente por meio de atividades relacionadas a cada tema exposto e que necessita de uma entrega relacionada ao assunto ministrado para a composição da nota do aluno que é construída no decorrer do curso” (Q9, P3); “A aplicação das MAA é para despertar a criatividade do aluno e forma-lo mais capacitado para o desempenho profissional (Q9, P5); “Como se trata de disciplina com carga horária prática, utilizei a MAA de demonstração. Nesse sentido, os alunos (na parte final da disciplina) apresentaram uma instrução (tema livre na área de segurança pública), visando operacionalizar os assuntos teóricos expostos na parte conceitual da matéria” (Q9, P7).

Por vezes, as respostas foram vagas sem explicar com exatidão a utilização das MAA, a exemplos de: “Aplicação feita com o propósito de preparar o discente às exigências funcionais que a instituição exige” (Q9, P8); “Essas metodologias transformam as aulas em experiências mais interativas, incentivam a participação ativa dos alunos e favorecem uma aprendizagem mais profunda e colaborativa” (Q9, P18); “ Ao ministrar a matéria de ética e cidadania foi aplicada a MAA, exposição dialogada, através de equipamento de mídia e projeção para exposição do conteúdo didático proporcionando uma inteiração com os alunos através de questionamentos e retirada de dúvidas (Q9, P19) e alguns professores afirmam desconhecer ou não responderam esse questionamento (P2, P9, P11, P14 e P20).

Nesse momento, analisamos que mesmo os professores que aceitem as MAA, ou informem que praticaram no 1º Ano do CFO, não conseguem explicar na prática. Denota-se que pouco foram utilizadas pela falta de conhecimento dos professores. Essa dedução consegue ser alcançada a partir do (Q9), dos alunos, quando a metade responde um cenário para não aplicação das MAA, se deve, por ser, “uma formação militar, além da falta de conhecimento de MAA pelos professores” e outra, parte considerável, afirma, “falta de conhecimento técnico de MAA pelos professores, principalmente”.

Quando perguntado aos professores se consideraria realizar uma variação entre as MAA empregadas em sala de aula, levando em conta maior participação dos alunos e

baseadas em quais tipos de aprendizagens, foram respondidos que: “Sala de aula invertida, casos e gamificação” (Q15, P1); “Acredito que colocar o discente para pensar em solucionar o problema é muito mais proveitoso no processo de ensino-aprendizagem [...]” (Q15, P4); “Na sala de aula invertida, já que por meio dessa MAA os discentes podem fazer uma preparação cognitiva sobre determinados temas [...]” (Q15, P7); “sala de aula invertida e assistentes virtuais (Q15, P9).

Outras respostas dos professores, que se consideraria utilizar em sala de aula: “Casos. Que pode contribuir numa vivência de fatos relacionados a matéria aplicada” (Q15, P10); Casos, gamificação (Q15, P11); “Sim. Tomaria como referência principalmente a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a sala de aula invertida, complementando com elementos da aprendizagem por pares e de estudos de caso (Q15, P12); “tratando de casos práticos sempre busca a maior proximidade entre o estudo e a realidade” (Q15, P13). Dessa forma, houve um número variado de respostas apresentando as intencionalidades de outras práticas pedagógicas relacionadas às MAA.

Para os alunos no (Q4), quando perguntados quais as MAA mais aplicadas no CFO, responderam: aprendizagem baseada em estudos de casos, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por pares e aprendizagem da sala de aula invertida. Denota-se também, algum desconhecimento em relação as definições e execuções das práticas pedagógicas relacionadas às MAA, sobrando interesse por parte dos professores.

Desde o PPC e MCN, que são as principais bases norteadoras do CFO, na formação de profissional crítico-reflexivo e com base no referencial teórico desse estudo, as principais MAA, respondidas no (Q4), se bem praticadas, podem contribuir de forma eficiente no CFO.

Desta forma, guardadas as características das MAA, elaboramos o Quadro 9, relacionando-as suas aplicações na Segurança Pública e exemplificando seu emprego, de forma que cada MAA pode contribuir na prática pedagógica dos militares, relacionado com as vivências da atividade fim.

Quadro 9 – MAA e Segurança Pública

MAA	Características	Aplicação na Segurança Pública	Exemplos
Aprendizagem baseada em estudos de casos.	Casos e fatos reais que ocorreram.	Na segurança pública protocolos podem ser realizados, a partir de casos que envolvem a segurança pública.	Confecção de protocolos envolvendo menores, violência doméstica e grupos vulneráveis.
ABP	Problema real, desafiador, em que desafia a autonomia, pensamento crítico e trabalho	Resolução de Problemas complexos na violência urbana	A partir de dados e depoimentos propor soluções para diminuição de

	coletivo.	(crise no sistema prisional ou problema local comunitário).	furtos em pontos de ônibus em determinada região
Aprendizagem por pares	Estuda em duplas ou grupos menores, favorece a troca de conhecimento e engajamento.	Troca de experiências mais rápidas, favorece a cooperação.	Em conversas na formação, policiais veteranos compartilham como conseguem lidar com manifestantes mais exaltados, com a gradação do uso da força.
Aprendizagem da SAI	De forma prévia, conteúdos teóricos são estudados. Favorece a autonomia, uso de tecnologia e posteriormente, debates em sala de aula.	Maxima o tempo presencial em sala de aula. Desenvolve a autogestão do profissional em lidar com o tempo e conceitos prévios.	Policiais de forma prévia podem assistir vídeos curtos, ver folders relacionadas a abordagens e desenvolver uma percepção antes mesmo da prática.

Fonte: Elaboração própria (2025).

De acordo com os autores pesquisados na RSL desse estudo na BDTD, as tendências de forças públicas mais técnicas, encaminham as polícias militares estaduais em uma formação menos tecnicistas, baseadas em profissionais extremamente operacionais, executores de tarefas, focados nos desempenhos, repetições e tendo à frente, a pessoa do instrutor-professor, com bastante autoridade. (Espírito Santo 2014, Oliva Júnior 2017, Nogueira, 2018, Da Silva, 2020, Leal, 2021, Martins, I., 2022). Para os autores, as escolas de formação militares, ainda permanecem com algumas práticas pedagógicas oriundas das formações rígidas e que a disciplina limita a reflexões críticas-reflexivas.

Acontece que na contemporaneidade é exigido um profissional, ainda mais próximo da sociedade, oriundo de uma formação crítica, dialógica e integrada. As MAA podem agregar na construção de um processo de ensino-aprendizagem voltado ao atendimento das pessoas de forma mais satisfatória, através de ampliação das mediações sociais e pacíficas.

7.3.5 Escola Militar

A formação militar de certa forma interfere na aprendizagem dos policiais, em algum momento temos o *feedback* dos alunos, nesse sentido. Ressalta-se, também, que a falta de eficiência da aplicação das MAA não é somente pela característica de formação militar, outros fatores, como falta de formação continuada dos professores e estrutura escolar, também, contribuem para esse cenário.

Para os alunos (Q5), a maioria afirma que o 1º ano do CFO, a aprendizagem se aproximou com uma aprendizagem tradicional. Há de se considerar que a formatação

administrativa militar, moldada por pilares de hierarquia e disciplina, também está dentro da sala de aula, mesmo que as previsões pedagógicas, da MCN (Brasil, 2014) e PPC (Alagoas, 2022) indiquem para formação de profissional ativo, participativo e crítico-reflexivo.

A seguir, foi elaborado um comparativo com as características da aprendizagem tradicional que se aproxima das corporações militares, e de uma aprendizagem ativa que se assemelha as corporações privadas contemporâneas. A aprendizagem tradicional apontada pelos alunos é conectada com o cotidiano administrativo das corporações militares, conforme o Quadro 10:

Quadro 10 – Aprendizagem x Corporações

Aprendizagem Tradicional	Aprendizagem Ativa
Professor no centro	Alunos no centro
Relações de hierarquia e de forma verticalizada	Relações colaborativas e de forma horizontalizada
Conteúdo transmitido pelos professores	Conteúdo construído por professores e alunos
Avaliações por provas	Avaliações contínuas e por projetos
Corporações Militares	Corporações Privadas
Decisões centralizadas	Decisões são compartilhadas e descentralizadas
Relações rígidas, verticais e bem definidas	Relações flexíveis, horizontais e dinâmicas
Menor abertura para mudanças rápidas	Maior abertura para mudanças rápidas e inovações
Relações pessoais com formalidade	Relações pessoais mais informais e abertas a comunicação.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos estudos de Chiavenato (2003); Brasil (2014); Libâneo (2017); Moran (2018) e Freire (2020).

Neste comparativo, as características do processo ensino-aprendizagem e administração militar se assemelham em seus regramentos, não distingue quando se está dentro e fora da sala de aula. Diferente da aprendizagem ativa e das corporações privadas contemporâneas, as quais entregam oportunidades, para participação direta no processo que estão envolvidos.

Chiavenato (2003), quando aborda as organizações, afirma que as empresas modernas substituem a rigidez, pela liderança compartilhada, trabalho em equipe, sem tanta formalidade. Fazer com que o modelo administrativo das corporações militares, não dissemine dentro do processo ensino-aprendizagem não é tão fácil, se não houver um trabalho de formação continuada, regidos por uma formação atualizada e que aceita transformações.

Quando perguntados aos alunos (Q9) sobre fatores que podem ter lavado os professores a mínima aplicação das MAA, a metade das respostas se concentram em: ser uma

formação militar, além da falta de conhecimento de MAA pelos professores. Mas, outra parte das respostas, afirmam: “Falta de conhecimento técnico de MAA pelos professores, principalmente”, seguidas de respostas, que acreditam ser pelo fator, “apenas ser a formação militar”.

Assim, depreende-se que para os alunos, a principal causa para a efetividade das MAA no 1º do curso está na falta de conhecimento dos professores, mas não se descarta a interferência do militarismo para a mínima aplicação das MAA no 1º do CFO.

Relacionado à formação militar os professores, afirmam que a prática das MAA não interfere nos pilares de hierarquia e disciplina da corporação. “Os cadetes são formados para comandar, o quanto antes tiverem contato com a autodisciplina necessária a produção de conhecimento e busca de saberes, toda a instituição tem a ganhar com a prática de MAA” (Q14, P3); “A prática de MMA não afeta os princípios da hierarquia e disciplina, é um meio de aprimoramento do ensino visando uma melhor aprendizagem pelos alunos, proporcionando uma consequente formação de qualidade pela PMAL [...] (Q14, P5); “De forma alguma esses recursos metodológicos prejudicam a manutenção das bases do militarismo. As MAA oferecem recursos diversos para a sedimentação do binômio: teoria e prática no sistema de ensino militar” (Q14, P7); “MAA não interfere na formação dos cadetes, pois os valores de hierarquia e disciplina não são afetados por tal metodologia de ensino” (Q14, P8); “Facilitador de aprendizagem e desenvolver habilidades de gestão” (Q14, P11).

A hipótese de a peculiaridade de uma instituição militar dificultar a prática das MAA não foi considerada pelos professores. As respostas são bem receptivas e entendem que a podem haver sintonia da hierarquia e disciplina, mesmo considerando uma participação mais ativa dos alunos.

No (Q12) quando perguntado o que a instituição poderia promover para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, as respostas são principalmente, relacionadas à formação continuada, afirmam: “Aprimorar e promover as instruções para os professores [...]”; “Um nivelamento pedagógico obrigatório para todos os instrutores militares [...]”; “Penso que a formação continuada dos docentes da PMAL poderia ser efetivada de maneira sistematizada”; “Formação continuada [...]”; “Aprimoramento na seleção de professores e a formação continuada dos alunos”; “Promover a especialização de profissionais da área de Segurança Pública em Educação e Pedagogia como forma de otimizar o processo [...]”; “Formação continuada e estrutura de sala de aula invertida”; “[...] principal medida para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem seria o investimento contínuo na formação e no treinamento dos docentes (Q12, P1, P5, P7, P8, P9, P11, P14, P19). Desta forma, os

professores entendem que a continuidade de uma preparação técnica escolar pode aperfeiçoar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos se a APMSAM possui estruturas modernas e tecnológicas que podem agregar na aplicação das MAA, os professores tocam nesse ponto para a promoção e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, as respostas são: “[...] bem como investimento em equipamentos, atualizações de meios e implementações de novas tecnologias”; “[...] investimentos em equipamentos, instalações da escola, formação continuada e aprimoramento na seleção de professores”; “[...] poderia priorizar: investimentos em equipamentos e instalações [...] modernização de salas de aula com tecnologia, laboratórios de simulação para práticas policiais e espaços adequados para treinamento físico otimizam o aprendizado prático e teórico. [...]”; “[...] investimentos em equipamentos tecnológicos, como simuladores e plataformas de aprendizado online, para tornar o ensino mais dinâmico e interativo [...] melhorar as instalações da escola, garantindo ambientes adequados para atividades práticas e teóricas [...]” (Q12, P4, P6, P12, P17). São características de ambiente adequado que agregam no desenvolvimento das MAA, flexibilidade física, imobiliário adequado e conectividade nos espaços acadêmicos.

Para (Martins, M., 2006, p. 45), “O espaço educativo precisa ser compreendido com um elemento que integra o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo ativamente para a formação do sujeito”. Os próprios professores afirmam que os espaços escolares da APMSAM devem ter equipamentos que facilitem a prática pedagógica, através da inserção de modernas tecnologias ou até mesmo parcerias externas.

Em relação aos espaços acadêmicos, Geraldo Neto *et al.* (2022) ressaltam a importância da simulação na formação e como a Academia Militar dos Estados Unidos *West Point*, investe em inúmeros softwares, objetivando a aproximação da realidade que os oficiais militares vão se deparar após a finalização do curso, sendo considerada uma das melhores academias militares do mundo. Aqui no Brasil, ainda de acordo com, os autores, no exército brasileiro, a simulação como aprendizagem é dividida em 3 (três) tipos, a seguir:

[...] A simulação ao vivo, na qual agentes reais estão envolvidos operando sistemas reais (armas, equipamentos, veículos e aeronaves de suprimento) no mundo real. Isso é realizado com o apoio de sensores, dispositivos de apontamento a laser e outros instrumentos que permitem monitorar as ações dos agentes e simular os efeitos dos engajamentos em que estão envolvidos. O segundo tipo é a simulação virtual, na qual agentes reais estão envolvidos operando sistemas simulados em cenários gerados por computador. Por fim, o terceiro tipo é a simulação construtiva, que envolve tropas e elementos artificiais operando sistemas simulados controlados por agentes reais,

geralmente em uma situação de comandos estabelecidos. (Geraldo Neto, *et al*, 2022).

Para os professores do 1º ano do CFO, a instituição poderia promover: “Melhoria da infraestrutura física e tecnológica (Ex: lousa digital); capacitações periódicas para os instrutores em metodologias ativas e didática policial”; “investimentos em equipamentos e instalações da escola” (Q12, P16 e P18). Edwards *et al*. (2018) parte da filosofia que o espaço ensino, considerando-o um terceiro educador, dessa forma, favorece a participação, autonomia e cooperação.

Nota-se nas falas dos professores, ao se tratar em de infraestrutura, acompanha-se a terminologia, tecnologia, como forma de contribuição na formação. Apesar da APMSAM, ser uma escola de formação, com 33 (trinta e três) anos de fundação, atualmente, não possui estruturas modernas e tecnológicas que podem agregar na aplicação das MAA.

Segundo Lôbo *et al*. (2024), as TDIC ampliam as possibilidades para os alunos no processo de aprendizagem, através do aumento de fontes e suas interações, denominando-as de arcabouço significativo. Em uma sociedade que utiliza cada vez mais, as TDIC, as escolas de formação militares devem acompanhar constante essas atualizações, não devendo ficar no tempo de formações com fontes fixas e irretocáveis.

Sendo uma IES, a APMSAM, deve aproveitar as oportunidades para o desenvolvimento de abordagens inovadoras, e as TDIC, segundo a literatura favorece a interação, construção de comunidades, compartilhamento de informações e ao estudo personalizado. Como exemplo, Guelfi *et al*. (2025) citam a plataforma digital *Be Active*, desenvolvida por uma IES, que usa as TDIC como um artefato para aprimorar o processo educativo, através da gestão do ensino e da aprendizagem, além de, realizar diagnósticos de estilos de aprendizagem com MAA.

Nota-se que a IES promove uma abordagem pedagógica adaptativa e centrada no aluno, personalizando o ensino com amparado pelas TDIC. Ao visitar a plataforma, acessada pelo link, <https://www.beactive.com.br/>, estão disponíveis as MAA: ABP, ABPr, aprendizagem baseada em equipes e a instrução por pares, como escolhidas para uma proposta de desenvolvimento, a partir, de simples inscrição.

Logo, as possibilidades devem criadas com os objetivos e características institucionais, uma vez que as TDIC, como discutido nesse estudo, oferecem multiplicidade de oportunidades. Na CFO da PMAL, pode ser desenvolvida no SISEDUCAR, de forma mais

interativa e gamificado, como forma de motivar os alunos, além de, ser aproveitadas TDIC disponíveis de forma gratuita.

De certo que independente da formação peculiar militar, existem possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas a participação dos alunos, desde que as escolas militares, também contribuam com uma gestão educacional que ofereça oportunidades de formações continuadas e estruturas físicas, ambas, amparadas por tecnologias educacionais modernas.

7.3.6 Avaliações do Curso

O estudo apresenta a correlação entre as notas dos alunos e a aprendizagem real, discutindo-se a partir dos dados coletados e a classificação ao final do 1º ano do CFO. Quase perguntado aos alunos no Q7, relação entre aprendizagem e resultados das avaliações dos conteúdos dos componentes curriculares, ministradas no 1º ano do CFO, quase a metade dos alunos, afirma: “Considero que houve aprendizagem razoável, independente das notas”; outra parte afirma: “Considero que houve pouca aprendizagem, mas consegui boas notas” e minimamente, 3 (três) alunos, responderam: “Considero uma aprendizagem real, além de ter conseguido boas notas”.

As avaliações do CFO, são caracterizadas, principalmente, por provas objetivas, em que os alunos, concorrem, entre os pares, pelas melhores notas, a fim das primeiras classificações ao final do curso. De acordo com Alagoas (2024), a NP nº 22986663/2024 - DT/APM – Ata de Término do 1º ano do CFO/2023, foi publicada no Aditamento ao BGO nº 016 de 23 de janeiro de 2024, 49 (quarenta e nove) alunos dos 52 (cinquenta e dois) matriculados, obtiveram médias maiores que 9,0 (nove), após realizarem provas em 39 (trinta e nove) componentes curriculares, previstos ao 1º ano do CFO.

De forma exemplificativa relacionado a classificação, o 5º colocado obteve média 9,595 e o 19º com 9,508, ou seja, diferenças mínimas das notas e quando contrastadas com as respostas dos alunos que na grande maioria considera pouca/razoável a aprendizagem no 1º ano do CFO, além de ter conseguido boas notas ou independente delas, nos apresenta com uma aprendizagem com características de repetições e voltadas a boas notas. Como discutido anteriormente, a boa classificação é condição para ascensão profissional, visto que, trata-se de carreira em formato de pirâmide em que os principais postos vão ficando mais restritos.

No (Q14, P15), um professor afirmou: “O problema reside na forma de avaliação. Pois neste caso o foco recai nas subjetividades dos alunos. Atribuir nota a um debate por exemplo

se tornaria um problema administrativo, e em certas ocasiões jurídicos”. No cotidiano dos cursos de formações os professores aplicam provas objetivas, de forma que, inibem as chances de revisões de notas. Assim, objetiva-se não interferir em modelos que deixem dúvidas nas correções, bem como, nas classificações do curso.

Sendo que, avaliações com alternativas fixas favorecem a memorização, principalmente, em um movimento oposto, a compreensão, análise e síntese. A própria MCN em Brasil (2004, p. 65) afirma: “Os critérios de avaliação da aprendizagem têm como referência básica os objetivos definidos para o processo de formação e capacitação e o desenvolvimento de competências a serem desenvolvidas”. Relacionadas as competências, a MCN (Brasil, 2004) orienta a construção/reconstrução do conhecimento, através do “aprender a pensar”, aprender a ser e conviver” e “aprender a atuar” e acrescenta que os saberes teóricos são indissociáveis dos saberes práticos. (Brasil, 2004, p. 54).

Ao analisarmos as terminologias: construção/reconstrução na atividade do profissional de segurança pública, nos remete da dinâmica que o processo de ensino-aprendizagem deve estar inserido. As experiências cotidianas, servem de baliza para os estudos da profissão, mas atenta-se para o movimento de mudanças na própria sociedade, em seus costumes, crenças, linguagem, tecnologia e tantos outros fatores.

Ainda relacionado às avaliações, podem simplesmente tornarem-se reproduções dos saberes, através de acertos e com a possibilidade de “chutar” ou acertar por eliminações as questões. Para Freire (2020) seria o favorecimento da “Pedagogia Bancária”, em que pouco se desenvolve o pensamento crítico e resolutivo de problemas.

Luckesi (2014) critica a avaliação classificatória, uma vez que, pode gerar medo e uma competição desmedida. Ainda segundo o autor, propõem uma avaliação formativa somativa que integre o ensinar, o aprender e o avaliar no processo educativo.

Não diferente desta análise e discussão, relacionado a avaliações, os professores afirmam: “[...] Nas instituições militares é ainda mais complexo, visto que incorporamos critérios objetivos de classificação, nota após avaliação, para fins de antiguidade” (Q13, P15); “[...] utilizar metodologias ativas e avaliações que valorizem a análise e a tomada de decisão ajuda a preparar o aluno para lidar com desafios reais de forma prática e eficaz” (Q16, P14); “Todo professor tem capacidade de contribuir, o que precisa ser ajustado são as formas de avaliação válidas dentro da instituição” (Q16, P15); “[...] planejar sessões em conjunto e avaliar o desempenho individual e coletivo, incentivando a autonomia e a responsabilidade dos alunos [...] A novidade aqui reside na incorporação da análise crítica do próprio

desempenho e do dos colegas, transformando a prática em um momento de aprendizado contínuo” (Q9, P12).

Encontra-se, certa inquietação na preposição de avaliações, devido ao modelo classificatório do CFO. Esse formato, ainda pode ser associado à lógica tecnicista de ensino, de forma que gera contraposição as perspectivas educacionais contemporâneas. Por outro, lado, professores afirmam acreditar em avaliações que promovam um profissional ativo e participativo em consonância com as MAA. Trata-se de um desafio estrutural que abrange a ascensão profissional, oriunda das melhores notas na formação, independente da aprendizagem e o protagonismo do aluno em sala de aula na construção do conhecimento, independente das notas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo envolveu alunos e professores do 1º ano do CFO da PMAL, ocorrido no ano de 2023, com o objetivo de compreender as MAA empregadas na formação dos futuros profissionais de segurança pública. Foram coletadas e analisadas as respostas dos respondentes aos questionários que estiveram no processo de ensino-aprendizagem do 1º ano do CFO, sendo discutidos com a RSL e literatura envolvendo a temática de educação, práticas pedagógicas, metodologias e formação militar.

Considerou-se a necessidade de alinhar o ensino militar à realidade contemporânea e aos princípios de uma aprendizagem significativa e não apenas, tecnicista. Foram verificadas as distâncias entre o currículo, proposto pela MAA e PPC do CFO, a formação profissional no contexto militar e as inovações pedagógicas.

Constata-se que a formação dos policiais militares deve acompanhar as mudanças sociais e demandas contemporâneas e não se pode desconsiderar as práticas pedagógicas vigentes. O estudo partiu, também, da experiência pessoal do autor como professor-policial na PMAL para refletir sobre os desafios do CFO, especialmente diante da necessidade de atualização das práticas de aprendizagem. A sala de aula do 1º ano do CFO foi marcada por métodos tradicionais, com foco em notas e classificações para ascensão profissional, limitando as práticas pedagógicas propostas pela MCN e PPC do CFO.

A PMAL é instituição com 193 anos de história, assim como as outras polícias estaduais com influência do ensino militar, originária das Forças Armadas. E a partir, da chegada da família Real Portuguesa ao Brasil, ainda no século XVIII, as primeiras escolas de formação foram iniciadas, passando por importantes reformas e constantes transformações.

Houve a evolução do ensino militar, sendo a CF/88, a LDBEN norteadoras dos Cursos de Formação para a construção e regulação de legislações específicas. O ensino militar é regulado por um sistema de colaboração entre os poderes executivos: federal, estadual e municipal e as escolas de formação devem construir caminhos para emancipação dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem deve atender os principais interesses de uma sociedade mais igualitária, que clama por justiça social.

Em Alagoas, a Lei nº 6.568, de 6 de janeiro de 2005, institui o Sistema de Ensino Militar Estadual e juntamente com a NPCE, o PPC e a MCN são as principais bases do CFO da PMAL. As principais características propostas são de um profissional dinâmico, criativo preparado para resolver problemas e enfrentar crises sociais relacionados à segurança pública. Para tanto, espera-se que se posicione de maneira crítica, construtiva em diferentes situações

prevalecendo o diálogo nas mediações de conflitos e decisões, somando-se a utilização de diferentes linguagens, fontes de informação e recursos tecnológicos.

Os resultados do estudo evidenciam que as MAA, poucas vezes, foram utilizadas no curso, reduzindo-se a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem e quando pouco efetivadas de forma empírica. Neste modelo da aprendizagem tradicional em que o professor limitado, por vezes, pela falta de conhecimento técnico, bem como, pela sustentação dos princípios de hierarquia e disciplina estarem presentes em sala de aula.

Por meio da RSL na BDTD, a pesquisa buscou identificar dissertações e teses publicadas entre 2014 e 2024 que tratam da formação de oficiais em articulação com MAA. Apenas 20 (vinte) atenderam aos critérios definidos, mesmo havendo uma amplitude na pesquisa que não se resumiu, apenas no objeto do estudo, MAA aplicadas no CFO, mas também, nos contextos: “Oficiais da Polícia Militar”, “Formação de Oficiais”, assim, permitiu-se identificar uma lacuna na produção acadêmica sobre a temática, reforçando a necessidade de ampliar os estudos sobre o uso das MAA no contexto militar.

Existem alguns desafios na implementação de MAA especialmente no que se refere à capacitação docente e à superação de práticas tradicionais ainda predominantes nos CFO. Os participantes da pesquisa, concordam que umas das principais causas desse afastamento com MAA, decorre de uma formação especializada do corpo docente.

Os professores acreditam, algumas vezes, estarem aplicando MAA, mas ao serem indagados como acontecem, explicam de forma superficial estas práticas pedagógicas. Constata-se que são especialistas em diversas áreas, mas com mínima formação pedagógica educacional. Demonstram interesse nas MAA, mas sem muitas evidências concretas em sala de aula. A docência é vista por eles como oportunidade de contribuir com a formação dos alunos, obter pontuação para promoções e adquirir experiência.

A formação docente é um desafio, pois em muitas corporações militares, e a partir de uma pesquisa na região Nordeste (Gama e Mercado, 2024) destaca-se que o processo de seleção de professores não segue critérios rigorosos de IES, sendo feito por sorteios, indicações ou análise simples de currículo.

Menos da metade dos participantes consideram que a aprendizagem foi razoável, independente das notas, também, evidenciando, que as notas no CFO têm um valor preponderante em relação a aprendizagem. Não, por coincidência, a valoração das notas, é importante para ascensão profissional.

A falta de renovação do processo de ensino-aprendizagem no CFO da PMAL, a inexistência de formação continuada dos professores, um processo de credenciamento os

professores que não condiz com as IES, levam a um cenário educacional que não promove as condições necessárias ao desenvolvimento de habilidades e competências de um profissional de segurança pública contemporâneo.

Os objetivos foram alcançados no sentido da produção científica, evidenciar e discutir as práticas pedagógicas do CFO da PMAL, especificamente no 1º do CFO. A inércia de uma formação de um profissional crítico-reflexivo e revolvedor de problemas não está apenas no fato de estarmos tratando de uma categoria específica, mas como trazido nesse estudo pela própria incapacidade da instituição em promover um *lócus*, que integre as condições organizacionais, compostas por estrutura tecnológica moderna e principalmente, práticas metodológicas-pedagógicas contemporâneas e inovadoras.

Desta forma, recomenda-se um alinhamento contemporâneo na formação dos profissionais de Segurança Pública, no sentido, dos reflexos e benefícios que podem trazer na atividade fim, junto à sociedade. Projeta-se que a própria sociedade, as quais, os militares fazem parte, cobrem uma transformação no processo de ensino-aprendizagem da corporação. Nesse estudo, ficou muito evidente, que professores e alunos coadunam com a importância das práticas pedagógicas que promovem seres humanos ativos e construtores dos seus conhecimentos.

O estudo contribui para a sociedade em geral, uma vez que, as instituições públicas militares, são consideradas patrimônio do “povo”, neste trabalho em especial, a PMAL pertence, serve e protege a sociedade alagoana. Cuidar, preservar e aperfeiçoar, a corporação, agrega e contribui diretamente à evolução e promoção de justiça social no Estado de Alagoas.

De certo que, a instituição pode e deve trilhar por uma aproximação com a comunidade acadêmica para a construção de uma Segurança Pública mais eficiente, cidadã e comprometida com a resolução justa dos conflitos.

Mesmo com os desafios identificados na formação dos futuros oficiais, projeta-se que a PMAL possa adotar políticas educacionais que priorizem, de forma estratégica, a formação pedagógica e continuada do seu efetivo, inserindo-a como eixo central da gestão institucional. É fundamental que a corporação reconheça a educação como elemento estruturante para a construção de uma Segurança Pública eficiente, humanizada e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, práticas pedagógicas inovadoras e centradas na aprendizagem ativa promovem o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e resolutivas aos profissionais militares.

Além disso, é imprescindível o incentivo à produção científica e à realização de pesquisas acadêmicas voltadas à realidade do ensino militar, estimulando a aproximação com a universidade. Sendo assim, um dos principais anseios deste pesquisador são o estreitamento da corporação com a pesquisa científica e a amplitude nas discussões que gerem bem-estar social.

Logo, como policial-professor, esta dissertação trouxe-me a renovação necessária para continuar contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem na corporação. É imprescindível que a docência, no contexto militar, seja observada com o mesmo rigor de outras instituições de ensino, incentivando à qualificação pedagógica, o diálogo interdisciplinar e a pesquisa aplicada. As bases de hierarquia e disciplina tão importantes e solidificadas nesta quase bicentenária instituição não precisam ser descartadas, mas compreendidas na formatação pedagógica de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Polícia Militar de. Portaria nº 017/2011 – GCG/ASS. Institui o Regulamento de Disciplina da APMSAM. **Boletim Geral Ostensivo**. Maceió, nº 097, p. 23-31, 24 maio 2011.

ALAGOAS. Polícia Militar de. Institui o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Oficiais. **Boletim Geral Ostensivo**. Maceió, nº 227, p. 7-40, 20 dez. 2022.

ALAGOAS. Polícia Militar de. Regulamenta as Normas para o Planejamento e a Conduta do ensino. **Boletim Geral Ostensivo**. Maceió, nº 223, p. 2-33, 14 dez. 2022.

ALAGOAS. Polícia Militar de. Institui o Edital nº 02/2024, relativo ao credenciamento de docentes da PMAL. **Boletim Geral Ostensivo**. Maceió, nº 215, p. 36-47, 19 nov. 2024.

ALAGOAS. Governo do Estado de. **Lei nº 5.346, de 26 de maio de 1992**. Dispõe sobre o Estatuto dos Policiais Militares do Estado de Alagoas e dá outras providências. Maceió, Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, 1992.

ALAGOAS. Conselho Nacional dos Secretários de Educação. **Portaria nº 04/99, de 18 de maio de 1999**. Institui a Formação com Habilitação para o exercício de cargos e funções privativos de oficial subalterno e intermediário e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas: Secretaria de Educação e Desporto, Maceió, nº 095, p. 7, 20 de mai. 1995. Disponível em:

<https://diario.imprensaoficial.al.gov.br/apinova/api/editions/viewPdf/36404>. Acesso em: 26 jan. 2025.

ALAGOAS. Governo do Estado de. **Decreto Lei nº 1.846, de 22 de abril de 2004**. Estabelece o valor das horas/aulas para o exercício de regência de classe nos estabelecimentos de ensino da Polícia Militar do Estado de Alagoas e dá outras providências. Maceió, Palácio Marechal Floriano Peixoto, 2004.

ALAGOAS. Governo do Estado de. **Lei nº 6.568, de 6 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre alteração do art. 12 da Lei nº 6.568, de 06 de janeiro de 2005, instituiu o Sistema de Ensino Militar. Maceió, Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, 2005.

ALAGOAS. Governo do Estado de. **Lei nº 8.388, de 10 de março de 2021**. Institui o Sistema de Ensino Militar na Polícia Militar de Alagoas, revoga-se o anterior. Maceió, Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, 2021.

ALAGOAS. Governo do Estado de. **Lei nº 9.392, de 29 de outubro de 2024**. Altera a Lei Estadual nº 6.514, DE 23 de setembro de 2004, que dispõe sobre os critérios e as condições que asseguram aos oficiais e praças da ativa da polícia militar e do corpo de bombeiros militar do estado de alagoas, acesso na hierarquia militar, e altera a Lei Estadual nº 8.671, de 7 de junho de 2022, que dispõe sobre o sistema de proteção social dos militares do Estado – SPSM/AL, e dá outras providências. Maceió, Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, 2024.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva. (Portuguese Edition)** (p. 35). Cortez. Edição do Kindle, 2022.

ALMEIDA, D. V.; MERCADO L.P.M. Formação docente e a utilização das tecnologias da informação e comunicação para o ensino jurídico. In: VIANA, M.A.P.; MERCADO, L.P.M. (Orgs.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores: ressignificando e potencializando a prática da educação básica e ensino superior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 137-174.

ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. A. Pensamento computacional nas políticas e nas práticas em alguns países. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 202-242, 2019. Disponível em: <https://encr.pw/ZMMHC>. Acesso em: 25 set. 2023.

ALVES, L. *et al.* Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane M. et al. (Org). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 77-78. Disponível em: <https://l1nq.com/dcJmq>. Acesso em: 17 maio 2024.

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013. Disponível em: <https://encr.pw/lbRXs>. Acesso em: 17 de maio 2024.

ARCE, A.; BALDAN, M.; Coleção “Escola Nova Brasileira” de José Scaramelli (1931): primeiras aproximações. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 264–275, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639567>. Acesso em: 21 maio 2025.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, L. Metodologias ativas: desafios e possibilidades. **Inovação na educação**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2018/07/24/metodologias-ativas/>. Acesso em: 25 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BARRANTES, R. **Pesquisa, um caminho para o conhecimento, uma abordagem qualitativa, quantitativa e mista**. San José, Costa Rica, Editora EUNED, 2014.

BARTOSZECK, A. Neurociência na educação. **Revista Eletrônica Faculdades Integradas Espírita**, v. 1, p. 1-6, 2006.

BASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. DOI: 10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/304>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BAYLEY, D.H.; SKOLNICK, J.H. **Nova Polícia**: inovações nas polícias de seis cidades norte-americanas. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da USP, 2001.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BIE. Instituto Buck de Educação. **O que é a aprendizagem baseada em problemas?** (PBL). Disponível em: https://www.bie.org/about/what_pbl. Acesso em: 17jun. 2023.

BORATTO, M. C. Inteligência Artificial: breve histórico, conceitos e reflexões. In: ALVES, Lynn. **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos (Org.). Salvador: Edufba; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023, p. 23-31.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº: 945/2019. Consulta sobre inclusão das Ciências Policiais no rol das ciências estudadas no Brasil. CNE, MEC. **Diário Oficial da União**: seção 1, ano CLVIII, Brasília, DF, n. 109, p. 22, 09 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.533**, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 18set. 2023.

BRASIL. Ministério do Exército. **Fundamentos para a modernização do ensino**. Brasília: Departamento de Ensino e pesquisa, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18set. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Matriz Curricular Nacional**: para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Brasília, 2014. Disponível em: <https://l1nk.dev/xFM7Y>. Acesso em: 18set.2023.

BRASIL. Despacho de 08 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 109, p. 22, 9 de jun. de 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/06/2020&jornal=515&pagina=22&totalArquivos=95>. Acesso em: 14 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portaria SENASP/MJSP nº 265, de 26 de abril de 2021**, Brasília, DF. Dispõe sobre os objetivos, estrutura e aplicação da Pesquisa Perfil das Instituições de Segurança Pública - PISP. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/4041>. Acesso em: 14 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 02 de dezembro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 10 dez. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão de Ética na Pesquisa. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.751**, de 12 de dezembro de 2023. Institui a Lei Orgânica Nacional das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. Altera a Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018, e revoga dispositivos do Decreto-Lei nº 667, de 2 de julho de 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14751.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

CAMARGO, F.; DAROS T. **A sala de aula digital**: estratégias para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CASTAÑEDA, L.; ESTEVE, F.; ADELL, J. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? **Revista de Educación a Distancia**, n. 56, p. 1-20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>. Acesso em: 14 set. 2023.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7 eds. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CIEB. Centro de inovação para a educação brasileira. **Notas Técnicas #16 Inteligência artificial na educação**. São Paulo: CIEB, 2019. E-book em PDF. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/11/CIEB_Nota_Tecnica16_nov_2019_digital.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

CIEB. Centro de inovação para a educação brasileira. **Notas Técnicas #21 Inteligência artificial na educação básica**: novas aplicações e tendências para o futuro. São Paulo:

CIEB, 2024. E-book em PDF. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/06/Inteligencia-Artificial-na-Educacao-Basica_2024.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: S.H. KOLLER; M.C.P.P. COUTO; J.V. HOHENDORFF (Orgs) **Manual de produção científica**. Porto alegre: Penso, 2014, p. 55-70.

CUNHA, M. B. D. *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, v. 40, p. e39442, 2024.

DEBALD, B. **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.

DEWEY, J. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: the macmillan company, 1916. Edição do *Kindle*, 2025.

DE SOUZA, M. P. C.; **Formação continuada de instrutores da Polícia Militar do Rio Grande do Norte segundo o aporte da aprendizagem baseada em problemas**. Orientadora: Profa. Dra. Apuena Vieira, 2022, 104 f. TCC (Dissertação) – Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais do Programa de Pós-graduação pelo Instituto Metrópole Digital (IMD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2022.

DORIA JR., Irio; FAHNING, J. R. Curso. **Gerenciamento de Crises: Módulo 1**. Senasp/MJ: Fábrica de Cursos, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

ESPÍRITO SANTO, M. C. do; **O uso da aprendizagem baseada em problemas: o caso da Academia da Polícia Militar/BA**. Orientador: Profa. Dra. Ivone Freire Costa. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, 2014.

FALEIROS, F.; KÄPPLER C.; PONTES F.; GOES, F. dos S.; CUICK C.D. Use of virtual questionnaire and dissemination as a data collection strategy in scientific studies. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. e3880014, 2016.

FIORIN, J. L. A multiplicação dos *ethe*: a questão da heteronímia. In: MOTTA, A. R. SALGADO (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p.55-69.

FILATRO A.; CALVALCANTI C. **Metodologias inov-ativas: na educação presencial, a distância e corporativa**, 2 ed. São Paulo: Saraiva Uni, 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GAMA, A. Implantação da metodologia “sala de aula invertida” através do ensino híbrido: análise da proposta na polícia militar de alagoas. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 270–295, 2023. DOI: 10.31060/rbsp.2023. V. 17, nº 1.1520. Disponível em: <https://encr.pw/2cSZi>. Acesso em: 19 maio 2024.

GAMA, A; MERCADO, L. Credenciamento instrutores do Curso de Formação de Oficiais das Polícias Militares da região nordeste: critérios de seleção. In: XXII Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2024, João Pessoa-PB. **Revista ENDIPE – XXII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campina Grande-PB, 2024, v.1, p. 1-5.

GERALDO NETO, J.; ROLIM NETO, E. A.; FREIRE JUNIOR, J.; BARROS JUNIOR, A. J. DE. A Simulação no ensino militar de West Point: entrevista com o Dr. Gordon Cooke. **Revista Agulhas Negras**, v. 6, n. 8, p. 256-270, 13 dez. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOOGLE, INC. **Google Maps**. Área da APMSAM. Disponível em: <https://encurtador.com.br/1IoAh>. Acesso em: 26 jan. 2025.

GUELF, A. E.; MELO, A. L. R. de; SANTOS, D. A. do N. dos; SOUZA, S. S. de O.; BORGES, V. dos A. Be Active: as principais metodologias ativas em um só lugar! In: SESTITO, C.; MALHEIRO, C.; BONFIM, C.; MILL, D.; SANTIAGO, G. (orgs.). **Metodologias ativas e inovação pedagógica na cultura digital: reflexões sobre transformação educacional pelas tecnologias emergentes**. São Carlos: Editora SEaD-UFSCar; Horizonte-UFSCar, 2025. p. 363.

GUIMARÃES, G. T. D.; CORRÊA DE PAULA, M.; Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 677–705, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020. v. 8. n. 19.380. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/380>. Acesso em: 6 maio 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, Edição do *Kindle*, 2022.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, L. P.; **Polícia e redemocratização: o projeto de reforma do comandante Nazareth Cerqueira para o sistema de ensino e instrução da polícia militar do Rio de Janeiro (1983-1987)**. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Fundação Getúlio Vargas, Escola De Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, L. C. Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, nº 154, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>. Acesso em: 15 de abri. 2025.

LÔBO, Í. M.; SILVA, B. H. F. DA; PEREIRA, J. A.; SILVANY, M. A.; ANDRADE FILHO, M. A. S. DE. Metodologia ativa: aprendizagem baseada em problemas: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 116–124, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i5.13820. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13820>. Acesso em: 9 jun. 2025.

LUCHETTI, M. S. R. **O ensino no exército brasileiro: histórico, quadro atual e reforma.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar** [livro eletrônico]: estudo e proposições, 1. ed.; São Paulo: Cortez. Edição do *Kindle*, 2014.

MACHADO, F. L. **Tessitura da individuação: como o aluno a oficial da Academia de Polícia Militar Costa Verde se torna o que é.** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

MARKOVA D. **O natural e ser inteligente: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação.** São Paulo: Summus; 2000.

MARTINS, I. C. dos Santos. **Os desafios do ensino superior militar no Brasil: um estudo de caso sobre os currículos de cursos de graduação em ciências policiais.** Tese doutorado. Orientadora: Profa. Dr^a. Valderez Marina do Rosário Lima. 2022. 327 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Rio Grande do Sul, 2022.

MARTINS, M. H. M. B. **Espaços educativos: a organização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário.** 3 ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, *bledend* e a distância.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MERCADO, L. P. *et al.* **Docência online em tempos de Covid19: ressignificando a prática docente na Universidade Federal de Alagoas.** Maceió: Edufal, 2021. Disponível em: <https://encr.pw/9J2rj>. Acesso em: 25 set. 2023.

MERCADO, L. P. Utilização de casos na educação on-line. *In*: MERCADO, Luís P. **Fundamentos e práticas na educação a distância.** Maceió: Edufal, 2009, p. 113-132.

MIRANDA, A. L. Os desafios da educação superior militar na AMAN. **Revista Agulhas Negras**, v.1, n.1, p.4-10, 1dez.2017. Disponível em: <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/aman/article/view/885>. Acesso em: 10 set. 2023.

MIRANDA DE SOUZA, G.; SITKO, C.M. A Teoria das Inteligências Múltiplas no processo de ensino e aprendizagem e a atividade criativa. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 18, n. 8, 2022. DOI: 10.14808/sci.plena.2022.084801. Disponível em: <https://www.scienciaplenua.org.br/sp/article/view/6416>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, nº , p. 117-128, abril. 2006.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-25.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2015.

MOREIRA, M. A. **Teoria de Aprendizagem**. Rio de Janeiro. 3ª ed. ampliada: LTC, 2023.

MOTTA, J. **Formação do Oficial do Exército**. Currículos e regimes da academia militar 1810-1944. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército Editora, 2001.

MUNHOZ, A. S. **Aprendizagem baseada em problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: *Cengage Learning*, 2015.

NOGUEIRA, J. G. Educação Militar no Brasil: um breve histórico. **Revista Camine: caminhos da educação**, França, Franca, v. 6, n. 1, p. 146-172, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVA JÚNIOR, N. G.; **Força Policial: uma análise sobre a percepção dos diferentes atores da PMBA em relação às contribuições do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar da Bahia na atuação dos seus egressos**. Orientadora: Profa. Dr^a Rubenilda Sodré dos Santos. 2017. 98 f. TCC (Dissertação) – Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Direito, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30210>. Acesso em: 04 de abr. 2025.

ORDOÑEZ, *et al.* **Planejamento e gestão de aprendizagem por competências: além do conteúdo na educação superior**. Porto Alegre: Penso, 2023.

PRENSKY, M.: *Digital Natives Digital Immigrants*. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em: <https://l1nq.com/3op00>. Acesso em 20 de mar. 2025.

REIS, M. F. **A pesquisa e a produção de conhecimento**. Unesp, 2014.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, L. R. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: SciELO - EdUFSCar, 2008, p. 13–48. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.7476/9788576002970.4>. Acesso em: 17 maio 2024.

RODRIGUES, F. S. **Uma carreira: as formas de acesso à Escola de Formação de Oficiais do Exército Brasileiro no período de 1905 a 1946**. 2008. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1052>. Acesso em: 07 jan. 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUC/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÁ, L. P. *et al.* Estudos de caso em Química. **Quim. Nova**, Vol. 30, n. 3, 731-739, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v30n3/38.pdf>. Acesso: 20 de maio 2024.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA J. L.; MERCADO L. P. Construcionismo e a aprendizagem móvel na cibercultura. In: VIANA, M. A. P.; MERCADO, L. P. (Orgs.) **Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores**: ressignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 41-60.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. Rio Grande do Norte. **Holos**, v. 5, p. 182–200, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>. Acesso em: 17 maio 2024.

SOUSA, R. S. de; GALIAZZI, M. do C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 514–538, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130>. Acesso em: 6 maio 2025.

TAVARES, A. de L. **Nosso Exército**: essa grande escola. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército, 1985.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACIH, L.; MORAN J. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso. 2018, p. 26-44.

VALLE, P.; FERREIRA, J. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa na educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. 5, 2025.

VENDRAMIN, E. O.; LIMA, J. P. R. Sala de Aula Invertida – *Flipped Classroom*. In:

NOGUEIRA D. R., *et al.* (Orgs.). **Revolucionado a sala de aula**: novas metodologias ainda mais ativas 2. São Paulo: Atlas, 2020, p. 78-94.

ZATTI, V.; PAGOTTO E.; DALBOSCO C. A. A disciplina militar na escola e seu limite formativo. **Educar em Revista**, v. 40, p. e87966, 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos; trad. Ana Thorell. 4ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Apêndice 1 - Questionário Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado Aluno (a),

Eu, Alisson César da Silva Gama, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, estou desenvolvendo, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, a pesquisa intitulada **“METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS”**.

Essa pesquisa tem como foco a utilização das metodologias ativas de aprendizagem no Curso de Formação de Oficiais da PMAL com o objetivo de investigar o funcionamento, na prática, e os seus resultados, convido-o (a) para participar dessa pesquisa junto conosco respondendo às questões propostas nesse questionário. Esse estudo tem por objetivos: compreender a utilização das MAA ao processo de ensino-aprendizagem no CFO da PMAL, analisar o alinhamento do Projeto Pedagógico do curso (PPC) na Matriz Curricular Nacional (MCN), relacionadas à prática das metodologias ativas de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem do CFO, analisar como as TDIC podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do CFO, descrever quais as MAA foram trabalhadas no primeiro ano do curso de formação de oficiais e evidenciar metodologias inovativas que podem ser adequadas ao CFO .

Assumimos o compromisso ético de não divulgarmos os nomes dos (as) professores e alunos (as) que participarem desta pesquisa o (a) convidamos para participar como sujeito dessa pesquisa. Em anexo, segue o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) no qual nos comprometemos em não identificar os sujeitos que responderem às questões da pesquisa, sem colocá-los em qualquer situação de risco ou constrangimento.

Leia o RCLE e, se concordarem em participar, respondam ao questionário disponibilizado.

Agradecemos imensamente a sua disponibilidade e ressaltamos a importância de contribuir para o avanço da ciência. Muito obrigado!

Atenciosamente,

Alisson César da Silva Gama
Mestrando em Educação (PPGE/UFAL)

Obs.: Caso precise sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual, poderá entrar em contato com o autor da pesquisa por meio do endereço eletrônico alisson.gama@cedu.ufal.br

Muito obrigado por aceitar responder a esse questionário!

Antes de prosseguir, destacamos inicialmente alguns conceitos e informações que serão utilizados ao longo das questões e que podem suscitar alguma dúvida.

O Projeto Pedagógico do CFO, foi publicado no BGO nº 227 de 20 de dezembro de 2022.

Metodologias ativas de aprendizagem (MAA): estudos que promovem o aluno como construtor da sua aprendizagem. O professor tem a função de orientar e incentivar a o autodesenvolvimento. Os alunos são estimulados a resolver problemas discutir ideias, colaborar com colegas e aplicar conceitos em situações reais.

Competências cognitivas, aprender a pensar: competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da pesquisa e da organização do conhecimento e que habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, a posicionar-se, a comunicar-se e a estar consciente de suas ações. **Competências atitudinais, aprender a ser e a conviver:** competências que visam estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais - conscientização de si próprio - e da interação com o grupo e a convivência em diferentes ambientes: familiar, profissional e social. **Competências operativas, aprender a atuar:** competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente (Brasil, 2014).

TDIC: conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação entre as pessoas e otimizar as possibilidades já existentes. Como exemplo de Tecnologias digitais tem os computadores, *tablets*, celulares, lousa digitais, TVs, aparelhos de multimídia e outros.

Aprendizagem baseada em problemas (ABP): aprendizagem o qual os projetos podem surgir de um problema ou de uma questão norteadora, proveniente de um contexto autêntico, envolvendo a investigação, o levantamento de hipóteses, o trabalho em grupo e outras competências até chegar a uma solução ou a um produto final. Nesse contexto, os alunos devem lidar com questões interdisciplinares, tomar decisões e trabalhar em equipe.

Pensamento crítico, criatividade e colaboração são essenciais nesse processo.

Aprendizagem por pares: processo educativo onde há uma socialização de informações, seguida de uma reflexão através de modelos mentais, bem como a aplicação das informações adquiridas (Mazur, 2013).

Aprendizagem baseada em projetos: método de ensino pelo qual os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período para investigar e responder a uma questão, um problema ou um desafio autênticos, envolventes e complexos (BIE, 2018).

Aprendizagem baseada em casos: envolve o ensino pelo uso de narrativas sobre indivíduos enfrentando decisões ou dilemas. Na aplicação deste método o aluno é incentivado a familiarizar-se com personagens e circunstâncias mencionados em um caso, de modo a compreender os fatos, valores e contextos nele presentes com o intuito de solucioná-lo (Mercado, 2009).

Aprendizagem baseada na Sala de Aula Invertida (SAI): o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (Bergmann; Sams, 2016).

Aprendizagem baseada na gamificação: metodologia de aprendizagem que geralmente pertencem aos jogos, mas que na educação não necessariamente seriam a atividades próprias de jogos, mas também de características relacionadas aos jogos, apenas usando seus componentes, que interessem a imersão e interatividade com os alunos.

Aprendizagem com Assistentes virtuais educacionais: são sistemas de Inteligência Artificial (IA) projetados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Outros conceitos segundo, a Matriz Curricular Nacional, para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública (Brasil, 2014, p. 61-63):

Simulação (*roleplaying*): a simulação é uma técnica em que se constrói um cenário para os alunos vivenciarem papéis a partir de uma experiência, com o objetivo de conseguir uma aproximação consistente entre a teoria e a prática, aperfeiçoar as habilidades e atitudes e construir referências que ajudem a tomar decisões e a agir em situações similares.

Estudo de casos: compreende a discussão em pequenos grupos de casos verídicos ou baseados em fatos reais relacionados a situações que farão parte do cotidiano da área de segurança pública. Os casos deverão vir acompanhados do máximo de informações pertinentes para que o estudante possa analisá-los (caso análise) ou apresentar possíveis soluções (caso problema). Esta técnica permite que os alunos analisem a situação apresentada e apliquem os conhecimentos aprendidos.

Lista de tarefas (*jobaids*): as listas de tarefas devem ser utilizadas quando se tem por objetivo que os alunos sigam passos na realização de procedimentos.

Painel de discussão: caracteriza-se pela apresentação de especialistas que expõem a sua visão sobre determinado tema a ser debatido. Pode ser coordenado por um moderador que controlará o tempo de exposição e de debate e organizará a síntese dos pontos abordados no painel: apresentação de um tema a ser discutido a cada grupo. Ao final do tempo estipulado, os grupos apresentam a síntese da discussão.

Discussões em grupos: apresentação de um tema a ser discutido a cada grupo. Ao final do tempo estipulado, os grupos apresentam a síntese da discussão.

Discussão dirigida: técnica de ensino em que os participantes expressam suas ideias após analisarem criticamente um assunto de interesse relacionado com o tema. Ao final da atividade, é feita uma avaliação, quando se ressalta o valor das contribuições feitas pelos participantes, bem como a importância das conclusões.

Debate cruzado: organizado em dois grupos, em que cada grupo terá de debater uma tese contrária à do outro grupo, invertendo-se os papéis ao final.

Grupo de vivência ou verbalização e Grupo de observação (GV/GO): os participantes são divididos em dois grupos, em que o primeiro terá a função de vivência ou verbalização de determinada situação e o segundo desempenhará a função de observador. Ao final, invertem-se os papéis.

Brainstorming e Brainwriting: utilizados para gerar novas ideias, buscar soluções para um determinado problema. Todas as ideias surgidas devem ser registradas, a seguir categorizadas e analisadas com o auxílio de um coordenador. Ao final, o grupo toma as decisões para a resolução do problema.

Exposição dialogada: apresentação de conteúdos devidamente organizados de forma sequencial (muitas vezes com auxílio de recursos audiovisuais), explorados a partir de questionamentos que promovam a socialização de conhecimentos.

Demonstração ou aula prática: explicação por meio da demonstração de técnicas e procedimentos, oportunizando aos alunos: a exercitação, o *feedback*, a automação e a aplicação.

1 - As MAA, praticadas no 1º ano do CFO:

- ☐ Foram utilizadas muitas vezes no curso.
- ☐ Foram utilizadas às vezes no curso.
- ☐ Foram utilizadas poucas vezes no curso.
- ☐ Não foram utilizadas no curso.

2 - O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, apresentado no 1º ano do CFO:

- ☐ Sempre, teve a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem
- ☐ Às vezes, teve a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem
- ☐ Pouca vezes, teve a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem
- ☐ Não teve a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem

3 - Qual (is) foram as MAA previstas na MCN para ações formativas de Agentes de Segurança Pública durante o 1º ano do CFO?

- ☐ Simulação (*roleplaying*)
- ☐ Estudo de casos
- ☐ Lista de tarefas (*jobaids*)
- ☐ Painel de discussão
- ☐ Discussões em grupos
- ☐ Discussão dirigida
- ☐ Debate cruzado
- ☐ Grupo de vivência ou observação (GV/ GO)

- ☐ *Brainstorming e brainwriting*
- ☐ Exposição dialogada
- ☐ Demonstração ou aula prática
- ☐ Nenhuma

4 - Qual (is) as MAA foram utilizadas nas instruções do 1º ano do CFO?

- ☐ Aprendizagem baseada em problemas
- ☐ Aprendizagem por pares
- ☐ Aprendizagem baseada em projetos
- ☐ Aprendizagem baseada em estudos de caso
- ☐ Aprendizagem baseada na sala de aula invertida
- ☐ Aprendizagem baseada em games
- ☐ Aprendizagem com assistentes virtuais educacionais
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outras. Qual (is)? _____

5 - Considerando que a aprendizagem tradicional é o modelo em que o professor apenas apresenta o conteúdo para o aluno, sendo visto como detentor de todo o conhecimento. E, a aprendizagem significativa que considera o conhecimento prévio do aluno para propor o entendimento dos conteúdos, ou seja, o aluno participa na construção da aprendizagem. Assinale a alternativa que mais se aproximou do modelo realizado pelos professores no 1º ano do CFO:

- ☐ O modelo que mais se aproximou foi a da aprendizagem tradicional
- ☐ Por vezes, se aproximou do modelo da aprendizagem tradicional e outras vezes, da aprendizagem significativa
- ☐ O modelo que mais se aproximou foi a da aprendizagem significativa

6 - Qual a percepção sobre as metodologias e técnicas de ensino realizadas pelos professores no 1º ano do CFO?

- ☐ O aluno não é um construtor dos seus conhecimentos, na maioria das vezes.
- ☐ Por vezes, o aluno participa na construção do conhecimento e outras, não.
- ☐ O aluno é um construtor dos seus conhecimentos, na maioria das vezes.

7 - Dos conteúdos dos componentes curriculares ministrados no 1º ano do CFO, sobre a aprendizagem e os resultados nas avaliações:

- ☐ Considero que houve uma aprendizagem real, além de ter conseguido boas notas.
- ☐ Considero que houve aprendizagem razoável, mesmo tendo conseguido boas notas.
- ☐ Considero que houve aprendizagem razoável, independente das notas.
- ☐ Considero que houve pouca aprendizagem, mas consegui boas notas.
- ☐ Não consegui uma aprendizagem real e muito menos, boas notas.

8 - Qual o nível de aprendizagem, independente das notas, sendo 1 o menor nível e 5 o maior nível, que o (a) senhor (a) tem em relação aos componentes curriculares do 1º ano do CFO?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

9 - Considerando, de forma hipotética, que no 1º ano do CFO, algum professor, conduziu o processo de ensino-aprendizagem com mínima participação ativa os alunos na construção do conhecimento, na

resolução de problemas, na elaboração de projetos, em estudos de casos e outros. O que considera ter influenciado este comportamento.

- () Ser uma formação militar, principalmente.
- () Falta de conhecimento técnico de MAA pelos professores, principalmente.
- () Ser uma formação militar, além da falta de conhecimento de MAA pelos professores.
- () Não houve esse cenário no 1º ano do CFO.

10 - Sobre o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais conjuntas de MAA utilizados no 1º ano do CFO.

- () Na maioria das vezes, motivou o aprendizagem.
- () Algumas vezes, motivou a aprendizagem.
- () Poucas vezes, motivou a aprendizagem.

Apêndice 2 - Questionário Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado Professor (a),

Eu, Alisson César da Silva Gama, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, estou desenvolvendo, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, a pesquisa intitulada **“METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS”**.

Essa pesquisa tem como foco a utilização das metodologias ativas de aprendizagem no Curso de Formação de Oficiais da PMAL com o objetivo de investigar o funcionamento, na prática, e os seus resultados, convido-o (a) para participar dessa pesquisa junto conosco respondendo às questões propostas nesse questionário. Esse estudo tem por objetivos: compreender a utilização das MAA ao processo de ensino-aprendizagem no CFO da PMAL, analisar o alinhamento do Projeto Pedagógico do curso (PPC) na Matriz Curricular Nacional (MCN), relacionadas à prática das metodologias ativas de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem do CFO, analisar como as TDIC podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do CFO, descrever quais as MAA foram trabalhadas no primeiro ano do curso de formação de oficiais e evidenciar metodologias inovativas que podem ser adequadas ao CFO .

Assumimos o compromisso ético de não divulgarmos os nomes dos (as) professores e alunos (as) que participarem desta pesquisa o(a) convidamos para participar como sujeito dessa pesquisa. Em anexo, segue o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) no qual nos comprometemos em não identificar os sujeitos que responderem às questões da pesquisa, sem colocá-los em qualquer situação de risco ou constrangimento.

Leia o RCLE e, se concordarem em participar, respondam ao questionário disponibilizado.

Agradecemos imensamente a sua disponibilidade e ressaltamos a importância de contribuir para o avanço da ciência. Muito obrigado!

Atenciosamente,

Alisson César da Silva Gama
Mestrando em Educação (PPGE/UFAL)

Obs.: Caso precise sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual, poderá entrar em contato com o autor da pesquisa por meio do endereço eletrônico alisson.gama@cedu.ufal.br

Muito obrigado por aceitar responder a esse questionário!

Antes de prosseguir, destacamos inicialmente alguns conceitos e informações que serão utilizados ao longo das questões e que podem suscitar alguma dúvida.

O Projeto Pedagógico do CFO, foi publicado no BGO nº 227 de 20 de dezembro de 2022.

Metodologias ativas de aprendizagem (MAA): estudos que promovem o aluno como construtor da sua aprendizagem. O professor tem a função de orientar e incentivar a o autodesenvolvimento. Os alunos são estimulados a resolver problemas discutir ideias, colaborar com colegas e aplicar conceitos em situações reais.

Competências cognitivas, aprender a pensar: competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da pesquisa e da organização do conhecimento e que habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, a posicionar-se, a comunicar se e a estar consciente de suas ações. **Competências atitudinais, aprender a ser e a conviver:** competências que visam estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais - conscientização de si próprio - e da interação com o grupo e a convivência em diferentes ambientes: familiar, profissional e social. **Competências operativas, aprender a atuar:** competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente (Brasil, 2014).

TDIC: conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação entre as pessoas e otimizar as possibilidades já existentes. Como exemplo de Tecnologias digitais tem os computadores, *tablets*, celulares, lousa digitais, Tvs, aparelhos de multimídia e outros.

Aprendizagem baseada em problemas (ABP): aprendizagem o qual os projetos podem surgir de um problema ou de uma questão norteadora, proveniente de um contexto autêntico, envolvendo a investigação, o levantamento de hipóteses, o trabalho em grupo e outras competências até chegar a uma solução ou a um produto final. Nesse contexto, os alunos devem lidar com questões interdisciplinares, tomar decisões e trabalhar em equipe. Pensamento crítico, criatividade e colaboração são essenciais nesse processo.

Aprendizagem por pares: processo educativo onde há uma socialização de informações, seguida de uma reflexão através de modelos mentais, bem como a aplicação das informações adquiridas (Mazur, 2013).

Aprendizagem baseada em projetos: método de ensino pelo qual os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período para investigar e responder a uma questão, um problema ou um desafio autênticos, envolventes e complexos (BIE, 2018).

Aprendizagem baseada em casos: envolve o ensino pelo uso de narrativas sobre indivíduos enfrentando decisões ou dilemas. Na aplicação deste método o aluno é incentivado a familiarizar-se com personagens e circunstâncias mencionados em um caso, de modo a compreender os fatos, valores e contextos nele presentes com o intuito de solucioná-lo. (Mercado, 2009).

Aprendizagem baseada na Sala de Aula Invertida (SAI): o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (Bergmann; Sams, 2016)

Aprendizagem baseada na gamificação: metodologia de aprendizagem que geralmente pertencem aos jogos, mas que na educação não necessariamente seriam a atividades próprias de jogos, mas também de características relacionadas aos jogos, apenas usando seus componentes, que interessem a imersão e interatividade com os alunos.

Aprendizagem com Assistentes virtuais educacionais: são sistemas de Inteligência Artificial (IA) projetados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Outros conceitos segundo, a Matriz Curricular Nacional, para ações formativas dos profissionais de área de segurança pública (Brasil, 2014, p. 61-63):

Simulação (roleplaying): a simulação é uma técnica em que se constrói um cenário para os alunos vivenciarem papéis a partir de uma experiência, com o objetivo de conseguir uma aproximação consistente entre a teoria e a prática, aperfeiçoar as habilidades e atitudes e construir referências que ajudem a tomar decisões e a agir em situações similares.

Estudo de casos: compreende a discussão em pequenos grupos de casos verídicos ou baseados em fatos reais relacionados a situações que farão parte do cotidiano da área de segurança pública. Os casos deverão vir acompanhados do máximo de informações pertinentes para que o estudante possa analisá-los (caso análise) ou apresentar possíveis soluções (caso problema). Esta técnica permite que os alunos analisem a situação apresentada e apliquem os conhecimentos aprendidos.

Lista de tarefas (jobaids): as listas de tarefas devem ser utilizadas quando se tem por objetivo que os alunos sigam passos na realização de procedimentos.

Painel de discussão: caracteriza-se pela apresentação de especialistas que expõem a sua visão sobre determinado tema a ser debatido. Pode ser coordenado por um moderador que controlará o tempo de exposição e de debate e organizará a síntese dos pontos abordados no painel: apresentação de um tema a ser discutido a cada grupo. Ao final do tempo estipulado, os grupos apresentam a síntese da discussão.

Discussões em grupos: apresentação de um tema a ser discutido a cada grupo. Ao final do tempo estipulado, os grupos apresentam a síntese da discussão.

Discussão dirigida: técnica de ensino em que os participantes expressam suas ideias após

analisarem criticamente um assunto de interesse relacionado com o tema. Ao final da atividade, é feita uma avaliação, quando se ressalta o valor das contribuições feitas pelos participantes, bem como a importância das conclusões.

Debate cruzado: organizado em dois grupos, em que cada grupo terá de debater uma tese contrária à do outro grupo, invertendo-se os papéis ao final.

Grupo de vivência ou verbalização e Grupo de observação (GV/GO): os participantes são divididos em dois grupos, em que o primeiro terá a função de vivência ou verbalização de determinada situação e o segundo desempenhará a função de observador. Ao final, invertem-se os papéis.

Brainstorming e Brainwriting: utilizados para gerar novas ideias, buscar soluções para um determinado problema. Todas as ideias surgidas devem ser registradas, a seguir categorizadas e analisadas com o auxílio de um coordenador. Ao final, o grupo toma as decisões para a resolução do problema.

Exposição dialogada: apresentação de conteúdos devidamente organizados de forma sequencial (muitas vezes com auxílio de recursos audiovisuais), explorados a partir de questionamentos que promovam a socialização de conhecimentos.

Demonstração ou aula prática: explicação por meio da demonstração de técnicas e procedimentos, oportunizando aos alunos: a exercitação, o *feedback*, a automação e a aplicação.

1- Qual é a sua formação acadêmica?

2- Quanto tempo ministra aulas na Polícia Militar e/ou em outras instituições?

3- Qual foi o principal atrativo em ministrar aulas ao CFO 1, em 2023?

4 - Qual foi a área temática e componente (s) curricular (es) ministrado no CFO 1?

() Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública. Qual(is) componente (s) curricular (es) ? _____

() Utilização de Materiais Bélicos da Segurança Pública. Qual (is) componente (s) curricular (es) ? _____

() Saúde e Cotidiano do Policial Militar. Qual (is) componente (s) curricular (es) ? _____

() Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública. Qual (is) componente (s) curricular (es) ? _____

() Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos. Qual (is) componente (s) curricular (es) ? _____

() Didática do Ensino Superior e Trabalho de Conclusão de Curso. Qual (is) componente (s) curricular (es) ? _____

() Valorização Profissional. Qual (is) componente (s) curricular (es) ? _____

() Administração, Planejamento Estratégico e Elaboração de Projetos. Qual (is) componente (s) curricular (es) ? _____

() Estudo da Violência, Crime e Controle Social. Qual (is) componente (s) curricular (es) ? _____

5 - O (a) senhor (a) tem conhecimento das diretrizes previstas da Matriz Curricular Nacional (MCN) para ações formativas dos profissionais da segurança pública em relação a matéria ministrada ao 1º ano do CFO?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Muito frequentemente

6 - O (a) senhor (a) tem conhecimento das diretrizes previstas no Projeto Pedagógico do CFO relacionadas a prática de metodologias e técnicas de ensino?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Muito frequentemente

7 - Considerando as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) previstas da MCN para ações formativas dos profissionais da segurança pública, a seguir, qual (is) o (a) senhor (a) utilizou em instrução do 1º ano do CFO? Pode ser marcada mais de uma alternativa.

- ☐ Simulação (*roleplaying*)
- ☐ Estudo de casos
- ☐ Lista de tarefas (*jobaids*)
- ☐ Painel de discussão
- ☐ Discussões em grupos
- ☐ Discussão dirigida
- ☐ Debate cruzado
- ☐ Grupo de vivência ou verbalização
- ☐ Grupo de vivência ou observação (GV/ GO)
- ☐ *Brainstorming* e *Brainwriting*
- ☐ Exposição dialogada
- ☐ Demonstração ou aula prática
- ☐ Nenhuma

8 - Considerando as MAA, abaixo, qual (is) o (a) senhor (a) utilizou em instrução do 1º ano do CFO?

- ☐ Aprendizagem baseada em problemas
- ☐ Aprendizagem por pares
- ☐ Aprendizagem baseada em projetos
- ☐ Aprendizagem baseada em casos
- ☐ Aprendizagem baseada na sala de aula invertida
- ☐ Aprendizagem baseada na gamificação
- ☐ Aprendizagem com assistentes virtuais educacionais
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outras. Qual (is)? _____

9 - Sendo afirmativo a utilização de algumas MAA citadas nas perguntas 5 e 6, poderia explicar sua aplicação nas instruções. Sendo negativo, foi por desconhecimento ou por não concordar com o desenvolvimento de MAA? Justifique a resposta.

10 - Qual o nível de conhecimento técnico, sendo 1 o menor nível e 5 o maior nível, que o (a) senhor (a) tem acerca da utilização prática das MAA em sala de aula?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

11 - Considerando que MAA promovem os alunos como construtor da sua aprendizagem e o professor tendo a função de orientar e incentivar o autodesenvolvimento. Os alunos são estimulados a resolver problemas, discutir ideias, colaborar com colegas e aplicar conceitos em situações reais. Na sua opinião, acredita que essa abordagem no processo de ensino-aprendizagem pode atingir qual grau de importância?

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Razoavelmente, importante
- ☐ Às vezes, importante
- ☐ Não é importante

12 - O que a instituição poderia promover para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem (investimentos em equipamentos, formação continuada, aprimoramento na seleção de instrutores, outros)? Justifique a resposta.

13 - Qual a sua opinião sobre o uso pelos alunos do CFO de *smartphone* em sala de aula para fins educacionais e suporte na prática das MAA? Sendo favorável, como poderia ser utilizado? Não sendo favorável, justifique sua resposta.

14 - Na sua opinião a prática de MAA, podem interferir na formação dos alunos, principalmente, nos pilares de hierarquia e disciplina da turma ou pode ser realmente um facilitador da aprendizagem? Justifique sua resposta.

15 - O (a) senhor (a) consideraria realizar uma variação entre as MAA empregadas em sala de aula, levando em conta maior participação dos alunos? Sendo, afirmativo baseadas em qual (is) destas aprendizagens: problemas, por pares, projetos, casos, na sala de aula invertida, na gamificação ou assistentes virtuais educacionais. Justifique sua resposta.

16 - Na sua opinião o que promove no processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento de um futuro profissional ativo, revolvedor de problemas, dos simples aos mais complexos, de forma técnica e satisfatória?

Apêndice 3 – Carta de Anuência para realização da Pesquisa



**ESTADO DE ALAGOAS
POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS
ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR SENADOR ARNON DE MELO**

A. Assis Chautebriand, s/n, - Bairro Trapiche, Maceió/AL, CEP 57010-900
Telefone: (82) 3315-3731 - www.pm.al.gov.br

CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo(a) Sr.(a) Mário Antônio de Oliveira Xavier Barros gestor (a) da Academia de Polícia Militar de Alagoas Senador Arnon de Melo.

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada: **METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS**, a ser desenvolvida, através de questionário eletrônico, pela mestrando Alisson César da Silva Gama, matrícula 2024104200, sob a orientação do Professor Dra. Luís Paulo Leopoldo Mercado. Este estudo consiste em uma pesquisa com os professores atuantes no 1º ano do Curso de Formação de Oficiais e os alunos do curso tem por objetivo compreender a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) no processo de ensino-aprendizagem no 1º ano do CFO da PMAL. Para isso, a pesquisa utilizará para a propositura investigativa a abordagem quali-quantitativa, tendo como método de um estudo de caso, a fim de entender e descrever o comportamento de alunos e professores, frente as MAA no curso. O período de coleta de dados desta pesquisa, com a anuência de Vossa Senhoria, ocorrerá logo após a aceitação do projeto pelo comitê de ética.

Ao passo que solicitamos também, a autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em publicações futuras, sob a forma de artigo científico. Asseguramos que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e mantidos em sigilo absoluto, conforme determina o item III.2 "i" da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Assim, na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta gestão, agradecemos antecipadamente a atenção, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

(☒) Concordo com a solicitação.

(☐) Não concordo com a solicitação.

Maceió/AL, 30 de Setembro de 2024.

Alisson César da Silva Gama
E-mail: alisson.gama@cedu.ufal.br
Telefone: (82) 99613-7022
Pesquisador principal

Gestor (a) da unidade escolar
(Assinatura e carimbo)

Mário Antônio de O. Xavier Barros - GCM PM
CPF 870.682.904-00
1614 11768 0

Apêndice 4 – Declaração de Infraestrutura



**ESTADO DE ALAGOAS
POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS
ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR SENADOR ARNON DE MELO**

A. Assis Chautebriand, s/n, - Bairro Trapiche, Maceió/AL, CEP 57010-900
Telefone: (82) 3315-3731 - www.pm.al.gov.br

CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo(a) Sr.(a) Mário Antônio de Oliveira Xavier Barros gestor (a) da Academia de Polícia Militar de Alagoas Senador Arnon de Melo.

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada: **METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS**, a ser desenvolvida, através de questionário eletrônico, pela mestrando Alisson César da Silva Gama, matrícula 2024104200, sob a orientação do Professor Dra. Luis Paulo Leopoldo Mercado. Este estudo consiste em uma pesquisa com os professores atuantes no 1º ano do Curso de Formação de Oficiais e os alunos do curso tem por objetivo compreender a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) no processo de ensino-aprendizagem no 1º ano do CFO da PMAL. Para isso, a pesquisa utilizará para a propositura investigativa a abordagem quali-quantitativa, tendo como método de um estudo de caso, a fim de entender e descrever o comportamento de alunos e professores, frente as MAA no curso. O período de coleta de dados desta pesquisa, com a anuência de Vossa Senhoria, ocorrerá logo após a aceitação do projeto pelo comite de ética.

Ao passo que solicitamos também, a autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em publicações futuras, sob a forma de artigo científico. Asseguramos que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e mantidos em sigilo absoluto, conforme determina o item III.2 "i" da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Assim, na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta gestão, agradecemos antecipadamente a atenção, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

☒ Concordo com a solicitação.

☐ Não concordo com a solicitação.

Maceió/AL, 30 de Setembro de 2024.

Alisson César da Silva Gama
E-mail: alisson.gama@cedu.ufal.br
Telefone: (82) 99613-7022
Pesquisador principal

Gestor (a) da unidade escolar
(Assinatura e carimbo)

Mário Antônio de O. Xavier Barros - TC 008 PM
CPF 870.882.904-00
Ins 11758.8

Apêndice 5 - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)

Convidamos o (a) senhor (o, a) a participar deste estudo, intitulado: “**METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS**”, sendo responsabilidade dos pesquisadores Prof^o Dr^o Luis Paulo Leopoldo Mercado (orientador) e Alisson César da Silva Gama (orientando) do Programa de Mestrado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da UFAL. Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário eletrônico. Segue as informações para o entendimento e que não reste dúvidas do estudo. O estudo se destina a: investigar a utilização das MAA na contribuição para processo de ensino-aprendizagem no CFO da PMAL, analisar o alinhamento do Projeto Pedagógico do curso com a Matriz Curricular Nacional (MCN), relacionadas à prática das metodologias e estratégias ativas de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem do CFO, examinar como as TDIC podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do CFO, descrever quais as metodologias e técnicas ativas de aprendizagem que foram trabalhadas no primeiro ano do curso de formação de oficiais. A importância deste estudo é apresentar um estudo de caso sobre a utilização das metodologias e técnicas ativas de aprendizagem no curso de formação de oficiais da Polícia Militar de Alagoas; Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: um resultado sobre as principais metodologias e técnicas ativas de aprendizagem aplicadas atualmente no curso e que podem ser incrementados, conforme orientação do perfil profissiográfico da Matriz Curricular Nacional (MCN) para ações formativas de agentes de segurança pública, além de outras metodologias que trazem características para o desenvolvimento de competências cognitivas, atitudinais e operativas, inerentes, ao profissional de segurança pública, na perspectiva de uma aprendizagem significativa; Esse estudo será realizado de forma remota, através da disponibilização de questionários enviados *online*; Contará com a seguinte assistência: esclarecimento de qualquer dúvida referente a este estudo pelos pesquisadores responsáveis; Que, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo; Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo; Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto; Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa; Que eu receberei uma via do Recibo de Consentimento Livre e Esclarecido;

CONSENTIMENTO APÓS O ESCLARECIMENTO

Eu fui informado sobre o que os pesquisadores querem fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Sei que meu nome não será divulgado, não terei despesas e não receberei dinheiro para participar. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Endereço do (a) participante voluntári(o, a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Email:

Ponto de referência:

Endereço dos responsáveis pela pesquisa

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Avenida Lorival Mota

Bloco: /Nº: /Complemento: S/N

Bairro: /CEP/ Cidade: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL

Telefones p/contato: (082) 99613-7022 Alisson César da Silva Gama e (082) 99381-1352 Prof º Drº Luis Paulo Leopoldo Mercado

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante participação no estudo, dirija-se ao:**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas****Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária****Telefone: 3214-1041**

Maceió, ____ de _____ de 2024.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o, a) voluntári (o ,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura dos responsáveis pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
--	---

Apêndice 6 – Respostas Abertas dos Professores

- a) No terceiro questionamento, foi perguntado: o principal atrativo em ministrar aulas ao CFO 1, em 2023?

P1	Poder colaborar com a formação de uma turma de oficiais e a possibilidade de ganhar pontuação para a promoção .
P2	Altruísmo em participar da formação
P3	Transmissão de Conhecimento
P4	Contribuir com a formação profissional do futuro Oficial da Polícia Militar de Alagoas
P5	Contribuir para a formação dos futuros oficiais da PMAL.
P6	Pontuação para promoção
P7	A possibilidade de contribuir com a formação inicial dos Oficiais da PMAL.
P8	Pontuação na ficha funcional de promoção
P9	obter experiência
P10	Compartilhar conhecimento com os futuros oficiais da PMAL
P11	(Não respondeu)
P12	O contato com os alunos
P13	Aperfeiçoar a capacidade de transmitir conhecimento
P14	PONTUAÇÃO PARA PROMOÇÃO
P15	Pontuação para promoção
P16	Experiência Acadêmica e ascensão profissional
P17	Porque me identifico com a disciplina (Direito Penal), por já ter ministrado em outros cursos e para manter a prática em docência em uma instituição de ensino superior, agregando ao currículo.
P18	DISSEMINAÇÃO DE CONHECIMENTO
P19	Familiaridade com a matéria.
P20	(Não respondeu)

- b) No nono questionamento, foi feita uma correlação com os quesitos anteriores, os quais foi opcionado diversas MAA, seguida de uma pergunta com justificativa. Sendo afirmativo a utilização de algumas MAA citadas nas perguntas 7 e 8, poderia explicar sua aplicação nas instruções. Sendo negativo, foi por desconhecimento ou por não concordar com o desenvolvimento de MAA? Justifique a resposta.

P1	Como a disciplina foi 90 % prática , foi baseada em atividades rotineiras do serviço ordinário, dando ênfase as que possuem contato, daí a importância do estudo de casos e problemas rotineiros.
P2	Participação ativa do aluno
P3	Tento trazer a prática do uso dos sistemas informatizados para a sala de aula, geralmente por meio de atividades relacionadas a cada tema exposto e que necessita de uma entrega relacionada ao assunto ministrado para a composição da nota do aluno que é construída no decorrer do curso.
P4	Geralmente realizava exercícios onde apresentava algum tipo de problema específico de algum armamento e os discentes discorriam sobre. Deixava problemas para que em equipes apresentassem as possíveis resoluções.

P5	A aplicação das MAA é para despertar a criatividade do aluno e forma-lo mais capacitado para o desempenho profissional.
P6	Desconhecimento
P7	Como se trata de disciplina com carga horária prática, utilizei a MAA de demonstração. Nesse sentido, os alunos (na parte final da disciplina) apresentaram uma instrução (tema livre na área de segurança pública), visando operacionalizar os assuntos teóricos expostos na parte conceitual da matéria.
P8	Aplicação feita com o propósito de preparar o discente às exigências funcionais que a instituição exige.
P9	(Não respondeu)
P10	Durante as aulas, tentei utilizar os princípios da matriz curricular, através de uma abordagem multidisciplinar. de maneira transversal, principalmente no contato dos assuntos debatidos da matéria e os Direitos humanos.
P11	(Não respondeu)
P12	Na disciplina de Polícia Comunitária, a discussão em grupos tem sido fundamental para analisar estudos de caso de sucesso e desafios enfrentados em diferentes comunidades. Essa troca de experiências e perspectivas entre os futuros policiais militares fomenta a capacidade de diagnóstico de problemas, a busca por soluções conjuntas e o desenvolvimento de uma postura mais proativa e engajada com a sociedade. A exposição dialogada complementa essa abordagem, trazendo conceitos teóricos e exemplos práticos que são imediatamente debatidos e contextualizados pelos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e crítico. A aula prática se materializa em visitas a projetos de polícia comunitária já implementados, simulações de interação com a comunidade e desenvolvimento de planos de ação para cenários específicos, permitindo que os discentes vivenciem os desafios e as potencialidades dessa filosofia de trabalho. No Treinamento Físico Militar, as Metodologias Ativas também desempenham um papel crucial. A discussão em grupos é utilizada para analisar diferentes técnicas de treinamento, planejar sessões em conjunto e avaliar o desempenho individual e coletivo, incentivando a autonomia e a responsabilidade dos alunos em seu próprio desenvolvimento físico. A exposição dialogada aborda os fundamentos fisiológicos do treinamento, a prevenção de lesões e a importância da disciplina e da mentalidade resiliente, sendo esses conhecimentos aplicados e questionados pelos discentes. A aula prática é a essência desta disciplina, envolvendo a execução de exercícios, simulações de situações operacionais que exigem preparo físico e a aplicação de técnicas de defesa pessoal, sempre com a supervisão e o feedback constante dos instrutores. A novidade aqui reside na incorporação da análise crítica do próprio desempenho e do dos colegas, transformando a prática em um momento de aprendizado contínuo.
P13	A aplicação foi com a interação dos discentes em análise de casos práticos para garantir a busca do conhecimento de forma eficiente e duradoura, utilizando vivências policiais.
P14	Por desconhecimento
P15	No caso da sociologia, gosto de utilizar estudo de caso, ao invés de aulas expositivas. Por exemplo: “Guardas Municipais e seus poder de polícia”, neste caso específico o aluno é levado a refletir sobre os processos legislativos e as relações de poder no campo da segurança pública. Neste caso específico o aluno é levado a refletir sobre as disputas institucionais no campo da segurança pública, relações de poder entre instituições, tensões e estratégia de manutenção do poder. A partir do estudo de caso é possível, apresentar as teorias. Na verdade o aluno incorpora a teoria de forma natural, através da observações dos fatos empíricos apresentados em sala de aula: fala das associações, fala de algum políticos (governador, deputado, vereador, notas de esclarecimento das instituições, etc.)
P16	A aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) na disciplina Chefia e Liderança ocorreu de forma parcial, ainda que não sistematizada conforme as diretrizes da Matriz Curricular Nacional (MCN) ou explicitamente vinculada ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Utilizei recursos como estudos de caso, sala de aula invertida, vídeos, reflexões guiadas, discussões e apresentação de slides com o intuito de promover o protagonismo dos cadetes, estimular o pensamento crítico e desenvolver competências práticas de liderança e tomada de decisão.
P17	Nas instruções dos cadetes, utilizei a Aprendizagem Baseada na Sala de Aula Invertida para otimizar o tempo de aula, permitindo que os cadetes acessassem conteúdos teóricos de forma autônoma antes das sessões presenciais. Durante as aulas, foquei em atividades práticas e discussões, estimulando a participação ativa e a aplicação do conhecimento. Além disso, implementei a Aprendizagem com Assistentes Virtuais Educacionais para fornecer suporte

	contínuo, permitindo que os cadetes tirassem dúvidas e acessassem materiais complementares de forma interativa e personalizada, mesmo fora do horário de aula, em que proporcionaram um aprendizado mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais de cada cadete.
P18	Essas metodologias transformam as aulas em experiências mais interativas, incentivam a participação ativa dos alunos e favorecem uma aprendizagem mais profunda e colaborativa
P19	Ao ministrar a Matéria de Ética e Cidadania foi aplicada a MAA Exposição Dialogada através de equipamento de mídia e projeção para exposição do conteúdo didático proporcionando uma inteiração com os alunos através de questionamentos e retirada de dúvidas. Em relação aos Estudos de Caso e a Aprendizagem baseada em casos, foram expostas em sala de aula condutas de policiais militares que repercutiram na mídia para análise dos alunos em relação a conduta ética e legal na atividade do profissional na área de Segurança Pública.
P20	(Não respondeu)

c) No décimo segundo questionamento, foi realizado a seguinte pergunta: o que a instituição poderia promover para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem (investimentos em equipamentos, instalações da escola, formação continuada e aprimoramento na seleção de professores, outros)? Justifique a resposta.

P1	A tecnologia é fundamental para melhorar o acesso ao conhecimento de cada aluno. Desenvolver parcerias com outras instituições de ensino superior para promover o acesso aos alunos da PMAL nos cursos promovidos e assim melhorar seu conhecimento técnico profissional.
P2	Para aperfeiçoar o Processo de Ensino-Aprendizagem, a APM poderia priorizar: Investimentos em equipamentos e instalações: Modernização de salas de aula com tecnologia, laboratórios de simulação para práticas policiais e espaços adequados para treinamento físico otimizam o aprendizado prático e teórico. Formação continuada e aprimoramento na seleção de professores: Atualização pedagógica constante e critérios rigorosos de seleção docente garantem a qualidade do ensino e a aplicação de metodologias inovadoras. Outros: Criação de parcerias com outras instituições para troca de experiências, incentivo à pesquisa e produção científica no âmbito da segurança pública e a implementação de plataformas digitais para acesso a materiais e atividades complementares. Justificativa: Essas ações visam aprimorar a qualidade do ensino, tornando-o mais dinâmico, relevante e alinhado às necessidades da segurança pública e às melhores práticas pedagógicas. Profissionais bem formados e motivados, aliados a recursos adequados, impactam diretamente na eficiência e na qualidade dos serviços prestados à sociedade.
P3	Um nivelamento pedagógico obrigatório para todos os instrutores militares, com o intuito de disseminar as metodologias e técnicas de ensino.
P4	Formação continuada. Para manter a atualização e proximidade com o conteúdo ministrado.
P5	Promover cursos de autodesenvolvimento, onde o aluno possa fazer micro informações por tema específico
P6	Formação continuada
P7	Aprimoramento na seleção de professores. Esse é um processo fundamental
P8	investimentos em equipamentos, instalações da escola, formação continuada e aprimoramento na seleção de professores,
P9	Aprimorar e promover as instruções para os professores , dando ênfase as técnicas de ensino.
P10	A PMAL pode aperfeiçoar o Processo de Ensino-Aprendizagem com investimentos em equipamentos tecnológicos, como simuladores e plataformas de aprendizado online, para tornar o ensino mais dinâmico e interativo. Também seria importante melhorar as instalações da escola, garantindo ambientes adequados para atividades práticas e teóricas. A formação continuada dos instrutores é essencial para que eles se mantenham atualizados com novas metodologias de ensino, e o aprimoramento na seleção de professores, priorizando habilidades pedagógicas, asseguraria um ensino de maior qualidade. Essas ações contribuirão para um aprendizado mais eficaz e alinhado às necessidades da PMAL.

P11	Penso que a formação continuada dos docentes da PMAL poderia ser efetivada de maneira sistematizada.
P12	Promover a especialização de profissionais da área de Segurança Pública em Educação e Pedagogia como forma de otimizar o processo de ensino-aprendizagem com profissionais qualificados em Educação além das qualificações específicas que cada matéria requer.
P13	Principalmente a formação continuada, bem como investimento em equipamentos, atualizações de meios e implementações de novas tecnologias.
P14	Formação continuada e estrutura de sala de aula invertida
P15	Investir em ferramentas tecnológicas que permitam acesso a sistemas que facilitem o aprendizado.
P16	Acredito que a principal medida para aperfeiçoar o Processo de Ensino-Aprendizagem seria o investimento contínuo na formação e no treinamento dos docentes. A realidade militar exige métodos de ensino específicos, que vão além da teoria, demandando uma abordagem mais prática, disciplinada e voltada para a aplicação em situações reais. A capacitação constante dos professores, com cursos voltados à didática militar, metodologias ativas e atualizações sobre legislação e tecnologias aplicadas à área, é essencial para garantir a qualidade do ensino. Professores bem preparados têm mais condições de engajar os alunos, contextualizar o conteúdo e formar profissionais mais qualificados para os desafios da carreira.
P17	Investimentos em equipamentos e instalações da escola
P18	Aprimoramento na seleção de professores e a formação continuada dos alunos
P19	A instituição pode promover os seguintes aprimoramentos no Processo de Ensino-Aprendizagem: Melhoria da infraestrutura física e tecnológica (Ex: Lousa Digital); Capacitações periódicas para os instrutores em metodologias ativas e didática policial; Incentivo/motivação aos Instrutores (retorno da pontuação por instrução e aumento do valor da hora/aula ministrada); Controle/cobrança e Orientação clara aos instrutores sobre objetivos formativos, competências e métodos recomendados no Projeto Pedagógico do CFO pela DT.
P20	(Não respondeu)

d) No décimo terceiro questionamento, foi perguntado: qual a opinião sobre o uso pelos alunos do CFO de smartphone em sala de aula para fins educacionais e suporte na prática das MAA? Sendo favorável, como poderia ser utilizado? Não sendo favorável, justifique sua resposta.

P1	Favorável , desde que direcionado para as atividades propostas pelos instrutores.
P2	Para pesquisas , uso de plataformas
P3	Hoje a tecnologia é uma ferramenta essencial na formação, deve ser utilizado de forma orientada para o enriquecimento do conhecimento e busca de novas fontes e experiências
P4	Acredito que a tecnologia deve ser utilizada no processo de formação e ensino aprendizagem, pois, possibilita que o discente acesse conteúdos e simulados os quais se relacionem com o que se ministra. Contudo, a utilização dessa ferramenta deve ser utilizada com parcimônia e de maneira organizada para que não fuja dos pilares da hierarquia e disciplina.
P5	Sou favorável qualquer meio tecnológico que dinamizem as aulas e construam o conhecimento através da troca de informações entre o instrutor e alunos.
P6	Favorável quando determinado pelo instrutor
P7	Sou favorável ao recurso, desde que fique restrito aos sites e aplicativos educacionais. Poderia ser utilizado em todos os componentes curriculares, condicionado ao planejamento da aula.
P8	Não sou favorável em virtude de ser um objeto que dispersa a atenção que deveria estar voltada ao professor.
P9	Acho favorável desde que seja com o consentimento do instrutor para a aula
P10	Deve ser utilizado com regras
P11	Favorável para que possamos fazer gameficacao como kahhot

P12	Sou favorável ao uso estratégico do smartphone em sala de aula para fins educacionais no CFO. Opinião: O smartphone, se bem utilizado, é uma ferramenta poderosa para complementar o aprendizado e as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). Ele facilita o acesso rápido à informação, a comunicação e a colaboração entre os alunos, além de possibilitar a utilização de diversos aplicativos e recursos digitais relevantes para o conteúdo e as atividades práticas. Como o smartphone poderia ser utilizado: Pesquisa e acesso rápido à informação: Consultar legislação, jurisprudência, artigos e outros materiais de apoio em tempo real. Ferramentas de colaboração: Utilizar aplicativos para discussões em grupo, compartilhamento de ideias e Produção de trabalhos colaborativos. Recursos multimídia: Acessar vídeos, podcasts, simuladores e outras ferramentas interativas que enriquecem o aprendizado. Registro e organização: Fazer anotações digitais, gravar áudios de aulas e organizar informações relevantes. Plataformas de aprendizagem: Acessar ambientes virtuais de aprendizagem, materiais didáticos e atividades online. Realização de enquetes e quizzes: Obter feedback imediato sobre o aprendizado e estimular a participação. Produção de conteúdo: Criar vídeos curtos, apresentações e outros materiais digitais relacionados aos temas abordados. É crucial, no entanto, estabelecer diretrizes claras para o uso responsável do smartphone em sala de aula, evitando distrações e garantindo que o foco principal permaneça no processo de ensino-aprendizagem. O uso deve ser intencional e alinhado aos objetivos pedagógicos de cada atividade.
P13	O uso do equipamento eletrônico precisa ser direcionado para auxiliar na construção de atividades passadas e assim assessorar o discente na busca do conhecimento, jamais para ser utilizado de forma indiscriminada sem o consentimento do instrutor em momento inoportuno. Por isso precisa ser nos momentos autorizados em sala de aula para não ser retirado o foco acadêmico.
P14	Sou favorável ao uso de smartphones em sala de aula, desde que com finalidade estritamente educacional e sob orientação do instrutor. Os dispositivos podem ser ferramentas úteis para o acesso rápido a conteúdos complementares, legislação atualizada, aplicativos de estudo e apoio nas práticas das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). No entanto, é essencial que o uso seja controlado e direcionado, para evitar distrações e garantir que o foco continue sendo o aprendizado. Com regras bem definidas e supervisão adequada, os smartphones podem potencializar a aprendizagem e tornar o processo mais interativo e eficaz.
P15	Chamamos isso de ambivalência, o smartphone possibilita acesso rápido a informação. Por outro, contribui muito na dispersão dos alunos em sala de aula. É questão complexa, pois os modelos de educação atual de ensino ainda são muito tradicionais. Nas instituições militares é ainda mais complexo, visto que incorporamos critérios objetivos de classificação, nota após avaliação, para fins de antiguidade. Acho que será um grande desafio para o futuro
P16	Sou favorável ao uso de smartphones em sala de aula para fins educacionais, desde que regulado e direcionado pedagogicamente. O smartphone pode ser um recurso estratégico de apoio às MAAs contribuindo para o protagonismo do aluno e para a personalização do aprendizado. Algumas formas de utilização favorável podem ser: Acesso a conteúdos complementares (artigos, vídeos e legislações atualizadas); Apoio na pesquisa rápida durante estudos de caso ou discussões em grupo; Uso de aplicativos de produtividade, como por exemplo, organizadores de tarefas e compartilhamento de apresentações. Contudo, é necessário que o uso esteja vinculado a objetivos didáticos claros, evitando dispersões, com a devida responsabilização para o cadete em caso de uso inadequado da ferramenta.
P17	Sou favorável ao uso de smartphones pelos cadetes do CFO, pois eles podem ser ferramentas valiosas para acesso a conteúdos educativos, simulações e interações online, apoiando as Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA). No entanto, o ponto negativo pode ser a dispersão dos cadetes, caso o uso não seja controlado, desviando o foco do aprendizado e comprometendo a qualidade do ensino. É essencial que haja uma regulamentação para garantir que a tecnologia seja utilizada de forma produtiva e dentro dos objetivos educacionais.
P18	Usar com razoabilidade
P19	Sou a favor, desde que sendo utilizado em momento determinado pelo professor/instrutor.
P20	(Não respondeu)

e) No décimo quarto questionamento, foi perguntado, sobre: a opinião a prática de MAA, podem interferir na formação dos cadetes, principalmente, nos pilares de hierarquia e disciplina da turma ou pode ser realmente um facilitador da aprendizagem? Justifique sua resposta.

P1	Facilitador , pois irá trazer a possibilidade de discussão e fixação dos conteúdos.
P2	facilitador da aprendizagem
P3	Os cadetes são formados para comandar, o quanto antes tiverem contato com a autodisciplina necessária a produção de conhecimento e busca de saberes, toda a instituição tem a ganhar com a prática de MAA
P4	Acredito que funciona muito mais como um facilitador na aprendizagem, não interferindo na hierarquia e disciplina se bem utilizada e orientada.
P5	A prática de MMA não afeta os princípios da hierarquia e disciplina, é um meio de aprimoramento do ensino visando uma melhor aprendizagem pelos alunos, proporcionando uma consequente formação de qualidade pela PMAL e a entrega à sociedade de um profissional mais capacitado.
P6	Equipamentos tecnológicos fazem parte do cotidiano e precisam ser integrados também na educação.
P7	De forma alguns esses recursos metodológicos prejudicam a manutenção das bases do militarismo. As MAA oferecem recursos diversos para a sedimentação do binômio: teoria e prática no sistema de ensino militar.
P8	MAA não interfere na formação dos cadetes, pois os valores de hierarquia e disciplina não são afetados por tal metodologia de ensino.
P9	acredito que pode agregar na formação dos cadetes
P10	Não, se for feito com regras, e através da maneira adequada, sem desvincular com o conhecimento aplicado
P11	Facilitador de aprendizagem e desenvolver habilidades de gestão
P12	As Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) podem ser um facilitador da aprendizagem sem, necessariamente, interferir negativamente nos pilares de hierarquia e disciplina. Opinião: A prática de MAA, quando bem planejada e conduzida, tende a fortalecer a formação dos cadetes, inclusive nos aspectos de hierarquia e disciplina, ao invés de enfraquecê-los. Justificativa: Hierarquia: As MAA podem ser estruturadas de forma a respeitar a hierarquia existente. Por exemplo, discussões em grupo podem ser mediadas por instrutores, simulando situações onde a liderança e a obediência a ordens são cruciais. A apresentação de trabalhos e a defesa de ideias podem ser organizadas de acordo com a antiguidade, fomentando o respeito à precedência. Disciplina: A participação ativa exigida pelas MAA pode desenvolver a autodisciplina e a responsabilidade individual e coletiva. Cumprir prazos para atividades em grupo, preparar-se para debates e seguir as regras estabelecidas para as dinâmicas contribuem para internalizar a importância da disciplina. Além disso, a necessidade de argumentar de forma respeitosa e construtiva durante as discussões reforça a disciplina comportamental. Facilitador da aprendizagem: As MAA engajam os cadetes de forma mais profunda no processo de aprendizagem. A discussão, a prática e a resolução de problemas em conjunto promovem um aprendizado mais significativo, crítico e contextualizado, preparando-os melhor para os desafios da carreira policial militar. A autonomia e a responsabilidade que as MAA incentivam são qualidades valiosas para futuros oficiais. Em suma, as MAA, aplicadas com intencionalidade pedagógica e considerando os valores da instituição, podem ser um poderoso instrumento para formar cadetes mais competentes, críticos e engajados, sem comprometer a hierarquia e a disciplina, e até mesmo fortalecendo esses pilares de maneira mais consciente e internalizada.
P13	Possui como atributos facilitar a interação entre os alunos, garantindo seu desenvolvimento intelectual.
P14	Na minha opinião, as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) podem ser grandes facilitadoras do processo de ensino, sem que isso prejudique os pilares de hierarquia e disciplina. Quando bem aplicadas, essas metodologias promovem o protagonismo do aluno,

	estimulam o pensamento crítico, a tomada de decisão e o trabalho em equipe — habilidades fundamentais para a formação do cadete. O importante é que a aplicação das MAA esteja alinhada à cultura organizacional militar, mantendo a disciplina como base e sendo conduzida com clareza nos limites e objetivos. Assim, é possível modernizar o ensino sem comprometer os valores fundamentais da formação militar.
P15	Um ensino com foco na resolução de problemas é o modelo ideal de ensino em todos os níveis, fato. Porém, o problema reside no próprio modelo institucional, que necessidade de forma que busquem a objetividade das notas. Por exemplo, se eu coloco um desafio de como distribuir melhor o efetivo da PM, pode surgir diversas respostas excelente. A pergunta é, como eu classifico e dou a melhor nota. O ensino tradicional busca a objetividade da nota, para manter a estrutura de hierarquia. Um modelo com foco na resolução de problemas, por outro lado, buscar desenvolver as subjetividades dos indivíduos, experiência e vivência, todos estes aspectos são relevantes, mas geram problemas na hora de aplicar uma nota objetivo. Lembrando que no CFO os alunos concorrem por classificação.
P16	As MAAs, quando corretamente aplicadas, não comprometem os pilares de hierarquia e disciplina, ao contrário, podem fortalecer o processo formativo dos cadetes. A chave está na prática pedagógica consciente e na condução adequada por parte do instrutor. As MAAs estimulam o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a responsabilidade individual, sem desestruturar a autoridade legítima do instrutor ou os valores institucionais. As práticas como por exemplo, estudos de caso, discussões orientadas e sala de aula invertida, incentivam o protagonismo do cadete e o engajamento com o conteúdo estudado, promovendo uma aprendizagem duradoura. Desde que o ambiente de sala de aula mantenha a disciplina e o respeito hierárquico, as MAAs são compatíveis com a formação militar e podem atuar como facilitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das competências exigidas no oficialato da PMAL.
P17	As Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA) podem ser um facilitador da aprendizagem dos cadetes, sem prejudicar os pilares de hierarquia e disciplina. Incentivando a participação ativa e a responsabilidade pelo próprio aprendizado, as MAA reforçam o respeito às normas, estimulando organização e comprometimento. Quando bem aplicadas, essas metodologias respeitam a estrutura hierárquica e podem até fortalecer o espírito de liderança e colaboração, sem comprometer a disciplina.
P18	Longe de comprometer a formação, as metodologias ativas podem ser aliadas poderosas na construção de um profissional mais preparado, engajado e consciente do seu papel
P19	A prática de MMA figura como um facilitador da aprendizagem possibilitando a participação ativa dos alunos nas aulas.
P20	(Não respondeu)

f) No décimo quinto questionamento, foi perguntado: o (a) senhor (a) consideraria realizar uma variação entre as MAA empregadas em sala de aula, levando em conta maior participação dos alunos? Sendo, afirmativo, baseadas em qual (is) destas aprendizagens: problemas, por pares, projetos, casos, na sala de aula invertida, na gamificação ou assistentes virtuais educacionais. Justifique sua resposta.

P1	Sala de aula invertida, casos e gamificação
P2	problemas
P3	Todas as ferramentas são bem vindas, um exemplo é o emprego do site Karoot para promover jogos que fixam o conteúdo e trazem no aluno o interesse pelo conteúdo. A participação fixa melhor o que está sendo explanado e agentes virtuais permitem um apoio aproximado do aluno.
P4	Acredito que colocar o discente para pensar em solucionar o problema é muito mais proveitoso no processo de ensino aprendizagem do que simplesmente passar conteúdo e o discente só copiar.
P5	A participação dos alunos e de fundamental relevância para a construção do conhecimento em sala de aula, ou seja, a utilização de metodologias de ensino adequadas não contrapõem a

	natureza do ensino militar e suas peculiaridades. A variação de MMA é bastante positiva, despertando dos alunos conhecimentos já concebidos por eles e melhorando a qualidade da aula.
P6	Não pretendo, salvo se for política obrigatória da Instituição de Ensino
P7	Na sala de aula invertida, já que por meio dessa MAA os discentes podem fazer uma preparação cognitiva sobre determinados temas; de modo que, durante a discussão com a turma e com o facilitador, os discentes terão maior apropriação dos temas em debate.
P8	Sim. Baseada na aprendizagem "problemas". Considerando a necessidade institucional e a experiência a ser construída nos discentes pra o enfrentamento futuro.
P9	sala de aula invertida e assistentes virtuais
P10	Casos. Que pode contribuir numa vivência de fatos relacionados a matéria aplicada.
P11	Casos, gameficacao
P12	Sim. Tomaria como referência principalmente a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a sala de aula invertida, complementando com elementos da aprendizagem por pares e de estudos de caso. Justificativa: ABP: Promove a participação ativa dos alunos na busca por soluções para problemas reais ou simulados, desenvolvendo o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia. Sala de aula invertida: Desloca a exposição inicial do conteúdo para fora da sala de aula, liberando tempo para discussões aprofundadas, resolução de dúvidas e atividades práticas centradas na participação dos alunos. Aprendizagem por pares: Estimula a troca de conhecimentos e a colaboração entre os alunos, reforçando o aprendizado e desenvolvendo habilidades de comunicação e ensino mútuo. Estudos de caso: Permitem analisar situações complexas e tomar decisões, fomentando a discussão e a aplicação prática dos conhecimentos. Essas abordagens priorizam o protagonismo do aluno, incentivando a investigação, a discussão e a construção conjunta do conhecimento, o que se alinha ao objetivo de aumentar a participação ativa em sala de aula.
P13	tratando de casos práticos sempre busca a maior proximidade entre o estudo e a realidade.
P14	Sim, considero válida e importante a variação entre as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) em sala de aula, principalmente para estimular maior participação dos alunos e tornar o processo mais dinâmico e eficaz. Acredito que a aprendizagem baseada em problemas, em casos e a sala de aula invertida são estratégias especialmente úteis no contexto da formação militar, pois desenvolvem a capacidade de análise, tomada de decisão e responsabilidade individual. Além disso, essas metodologias permitem que o aluno se prepare previamente, reflita criticamente sobre situações reais e participe ativamente da construção do conhecimento, sem que isso prejudique a ordem e a disciplina. A diversificação das MAA contribui para uma formação mais completa e alinhada às exigências da carreira.
P15	O problema reside na forma de avaliação. Pois neste caso o foco recai nas subjetividades dos alunos. Atribuir nota a um debate por exemplo se tornaria um problema administrativo, e em certas ocasiões jurídicos.
P16	Sim, considero essencial realizar variações entre as MAAs em sala de aula, justamente para ampliar o engajamento dos cadetes e diversificar os estímulos ao aprendizado, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem. As estratégias que mais se adequam à disciplina Chefia e Liderança podem ser: Aprendizagem baseada em casos, Sala de aula invertida, Aprendizagem por Pares e Aprendizagem baseada em problemas.
P17	Sim, consideraria realizar uma variação nas MAA para aumentar a participação dos alunos, priorizando a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida. A primeira estimula a resolução de desafios práticos, desenvolvendo o pensamento crítico e a autonomia. Já a sala de aula invertida permite que os cadetes se preparem de forma autônoma antes das aulas, tornando o tempo presencial mais produtivo e focado em atividades interativas. Essas abordagens favoreceriam maior engajamento e participação ativa.
P18	A seleção e a mescla dessas metodologias estão ligadas ao objetivo da aula, ao perfil dos cadetes e ao conteúdo que será abordado. É essencial assegurar que o cadete assuma um papel ativo no processo de aprendizado, sem desconsiderar os princípios básicos da educação, como hierarquia, disciplina e responsabilidade.
P19	Sim. Problemas, casos, sala de aula invertida por ter mais familiaridade com essas Metodologias e por fomentarem o envolvimento dos alunos com o tema abordado.
P20	(Não respondeu)

g) No décimo sexto questionamento, foi perguntado: na sua opinião como um professor pode contribuir na formação um profissional ativo, revolvedor de problemas?

P1	Não compreendi a pergunta .
P2	permitindo a participação ativa no processo de aprendizagem e troca de experiências
P3	O professor contribuirá com sua experiência, trazendo ao aluno, casos em que ele já vivenciou e agora o aluno, num ambiente controlado, poderá analisar e criar soluções para casos reais já vivenciados.
P4	O professor pode contribuir na formação de um profissional ativo colocando-o para pensar, apresentando casos concretos e simulados, onde o indivíduo/grupo desenvolverá a melhor resolução para aquele caso. Deve-se retirar o discente da zona de conforto, colocando-o para pensar, produzir, discutir sobre o tema proposto.
P5	O professor deve contribuir para a formação de profissionais com níveis elevados de discernimento técnico-profissional inerentes a sua Instituição. Capazes de produzir conhecimento e resolver os diversos problemas que encontrar durante a sua carreira profissional. Até porque o aluno não deve ser um depósito de informações e sim um formador de opinião juntamente com o professor.
P6	Qualificando-se da melhor maneira possível.
P7	O docente tem o dever de facilitar esse caminho, haja vista que na atualidade a sociedade exige de cada sujeito (sobretudo dos servidores públicos) a proatividade necessária, a fim de resolver (ou minimizar) as “agonias” sociais.
P8	Deve direcionar sua instrução como ferramenta profissional e primar pelo conhecimento básico e aplicação prática no contexto funcional da instituição.
P9	dar abertura para ouvir os alunos com sugestões de resoluções de problemas
P10	Sim
P11	Trabalhando casos concretos e utilizando ferramentas de gestão factíveis para resolver
P12	Na minha opinião, um professor contribui para formar um profissional ativo e resolvidor de problemas ao: Fomentar a curiosidade e o questionamento: Incentivando os alunos a fazerem perguntas e a buscar respostas por si mesmos. Promover a aprendizagem ativa: Utilizando metodologias que envolvam os alunos na resolução de problemas reais ou simulados. Estimular o pensamento crítico: Ensinando a analisar informações, identificar vieses e formar opiniões embasadas. Desenvolver a autonomia: Capacitando os alunos a aprender de forma independente e a tomar decisões. Incentivar a colaboração: Promovendo o trabalho em equipe para a troca de ideias e a construção conjunta de soluções. Oferecer feedback construtivo: Ajudando os alunos a identificar seus pontos fortes e fracos e a melhorar continuamente. Modelar a postura de resolvidor de problemas: Demonstrando como abordar desafios com criatividade e persistência. Conectar o aprendizado com a prática: Apresentando situações reais e incentivando a aplicação dos conhecimentos. Em suma, o professor atua como um facilitador e guia, criando um ambiente de aprendizado dinâmico que capacita o aluno a se tornar um profissional proativo e eficaz na solução de problemas.
P13	Buscando melhorar a capacidade de transmissão de conhecimento, com uso de técnicas menos burocráticas e mais eficientes.
P14	Um professor pode contribuir significativamente na formação de um profissional ativo e resolvidor de problemas ao adotar uma postura mais orientadora do que apenas transmissora de conteúdo. Isso envolve incentivar o raciocínio crítico, propor situações-problema baseadas na realidade da profissão, estimular a autonomia dos alunos e promover debates e reflexões em sala de aula. Além disso, utilizar metodologias ativas e avaliações que valorizem a análise e a tomada de decisão ajuda a preparar o aluno para lidar com desafios reais de forma prática e eficaz. O professor, com sua experiência e didática, é peça-chave na formação de profissionais mais proativos, estratégicos e preparados para solucionar problemas de maneira eficiente.
P15	Todo professor tem capacidade de contribuir, o que precisa ser ajustado são as formas de avaliação válidas dentro da instituição.
P16	O professor/instrutor contribui decisivamente para a formação de um profissional ativo e resolutivo ao adotar uma postura de mediador do conhecimento, e não apenas de transmissor de conteúdos. Essa atuação envolve: Atuar como mediador do conhecimento, incentivando a

	construção ativa do saber; Estimular o pensamento crítico, promovendo a análise de situações complexas; Propor estudos de caso e desafios reais, exigindo decisões equilibradas; Incentivar a autonomia e a corresponsabilidade do cadete no próprio processo de aprendizagem; Fomentar o trabalho em equipe, desenvolvendo competências colaborativas e de pensamento coletivo e Aplicar metodologias ativas. Na formação policial, essa postura do docente é essencial para contribuir que os futuros oficiais sejam capazes de liderar, improvisar com responsabilidade e agir com discernimento/equilíbrio em cenários imprevisíveis, como os encontrados no cotidiano da segurança pública.
P17	Um professor pode contribuir para a formação de um profissional ativo e resolvidor de problemas ao estimular o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de adaptação. Ao criar um ambiente desafiador e colaborativo, onde os alunos possam aplicar seus conhecimentos em situações reais, o professor ajuda a desenvolver habilidades de análise e solução de problemas. Além disso, ao fornecer feedback construtivo, o professor orienta os alunos na reflexão sobre suas decisões, incentivando a aprendizagem contínua e o aprimoramento constante, fundamentais para a formação de profissionais capacitados e proativos.
P18	Um instrutor que trabalha com um propósito claro, se adapta às necessidades dos cadetes e se concentra no desenvolvimento completo de cada aluno consegue formar não apenas um bom discente, mas também um profissional da segurança pública pronto para pensar, agir e resolver problemas de maneira responsável e criativa.
P19	Trazendo para a sala de aula além do conteúdo e conceitos situações práticas que envolvam o tema abordado e contextualização com a realidade a ser vivenciada pelos alunos.
P20	(Não respondeu)