GESTÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO POLICIAL: COMPARTILHAMENTO DE BOAS PRÁTICAS DOCENTES ENTRE PROFESSORES

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN POLICE TRAINING: SHARING GOOD TEACHING PRACTICES AMONG PROFESSORS

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN POLICIAL: COMPARTIR BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES ENTRE PROFESORES

10.56238/IICONEDUCA-029

Eduardo Godinho Pereira
Doutor em Educação
Instituição: Universidade de Montes Claros (UNIMONTES/APM)
E-mail: godinhoprofessor@gmail.com

Frederico Giffoni de C. Dutra
Doutor em Gestão da Informação e do Conhecimento
Instituição: Universidade FUMEC
E-mail: fgcdutra@gmail.com

RESUMO
A formação policial contemporânea exige mais do que a transmissão de conteúdos técnicos e procedimentais, demandando também a consolidação de processos institucionais capazes de preservar, compartilhar e atualizar os saberes pedagógicos construídos pelos docentes ao longo de sua trajetória profissional. Nesse contexto, a Gestão do Conhecimento apresenta-se como dimensão estratégica para o fortalecimento da docência policial, especialmente no que se refere ao compartilhamento de boas práticas entre professores mais experientes e docentes ingressantes. O presente artigo tem como objetivo analisar como ocorre a circulação de conhecimentos docentes no processo de formação policial da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), com foco nas formas pelas quais experiências bem-sucedidas em sala de aula, nos treinamentos e nas disciplinas práticas são socializadas, apropriadas e retransmitidas entre os professores. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e aplicada, desenvolvida mediante revisão sistemática da literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com aplicação de questionários a docentes da Escola de Formação de Oficiais (EFO). Busca-se compreender os mecanismos formais e informais utilizados para o compartilhamento de saberes pedagógicos, as barreiras à sua institucionalização e as potencialidades de construção de uma cultura colaborativa entre pares. Os resultados indicam que o compartilhamento de boas práticas ocorre predominantemente por meios informais, como conversas entre colegas, grupos de mensagens instantâneas e trocas pontuais no cotidiano institucional, evidenciando fragilidades na sistematização do conhecimento pedagógico e na preservação da memória docente. Conclui-se que o fortalecimento de políticas institucionais de Gestão do Conhecimento, aliado à criação de espaços formais de interação pedagógica, pode favorecer a integração entre experiência, inovação metodológica e continuidade organizacional na formação policial.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento. Boas Práticas Docentes. Formação Policial. Compartilhamento de Saberes. Escola de Formação de Oficiais.

ABSTRACT
Contemporary police training requires more than the transmission of technical and procedural content; it also demands the consolidation of institutional processes capable of preserving, sharing, and updating the pedagogical knowledge built by teachers throughout their professional trajectories. In this context, Knowledge Management emerges as a strategic dimension for strengthening police teaching, especially regarding the sharing of good practices between experienced instructors and novice teachers. This article aims to analyze how teaching knowledge circulates within the police training process of the Military Police of Minas Gerais (PMMG), focusing on the ways in which successful classroom experiences, training activities, and practical disciplines are socialized, appropriated, and retransmitted among instructors. This is a qualitative, descriptive, and applied study developed through a systematic literature review, documentary research, and field research using questionnaires administered to teachers from the Officer Training School (EFO). The study seeks to understand the formal and informal mechanisms used for sharing pedagogical knowledge, the barriers to its institutionalization, and the potential for building a collaborative culture among peers. The results indicate that the sharing of good teaching practices occurs predominantly through informal means, such as conversations among colleagues, instant messaging groups, and occasional exchanges in daily institutional life, revealing weaknesses in the systematization of pedagogical knowledge and in the preservation of teaching memory. It concludes that strengthening institutional Knowledge Management policies, combined with the creation of formal spaces for pedagogical interaction, may promote integration between experience, methodological innovation, and organizational continuity in police training.

Keywords: Knowledge Management. Good Teaching Practices. Police Training. Knowledge Sharing. Officer Training School.

RESUMEN
La formación policial contemporánea requiere más que la transmisión de contenidos técnicos y procedimentales; también demanda la consolidación de procesos institucionales capaces de preservar, compartir y actualizar el conocimiento pedagógico construido por los docentes a lo largo de su trayectoria profesional. En este contexto, la Gestión del Conocimiento surge como una dimensión estratégica para fortalecer la enseñanza policial, especialmente en lo que respecta al intercambio de buenas prácticas entre instructores experimentados y docentes novatos. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo circula el conocimiento docente dentro del proceso de formación policial de la Policía Militar de Minas Gerais (PMMG), enfocándose en las formas en que las experiencias exitosas en el aula, las actividades de capacitación y las disciplinas prácticas se socializan, se apropian y se retransmiten entre los instructores. Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo y aplicado desarrollado a través de una revisión sistemática de la literatura, investigación documental e investigación de campo utilizando cuestionarios administrados a docentes de la Escuela de Formación de Oficiales (EFO). El estudio busca comprender los mecanismos formales e informales utilizados para compartir conocimiento pedagógico, las barreras para su institucionalización y el potencial para construir una cultura colaborativa entre pares. Los resultados indican que el intercambio de buenas prácticas docentes ocurre predominantemente a través de medios informales, como conversaciones

entre colegas, grupos de mensajería instantánea e intercambios ocasionales en la vida institucional diaria, revelando debilidades en la sistematización del conocimiento pedagógico y en la preservación de la memoria docente. Se concluye que el fortalecimiento de las políticas institucionales de Gestión del Conocimiento, combinado con la creación de espacios formales para la interacción pedagógica, puede promover la integración entre la experiencia, la innovación metodológica y la continuidad organizacional en la formación policial.

Palabras clave: Gestión del Conocimiento. Buenas Prácticas Docentes. Formación Policial. Intercambio de Saberes. Escuela de Formación de Oficiales.

1 INTRODUÇÃO

A formação policial militar constitui um dos pilares fundamentais para a qualificação dos profissionais encarregados de atuar diante das demandas complexas da segurança pública contemporânea. Em um contexto marcado por transformações sociais, tecnológicas, institucionais e culturais, os processos formativos precisam ultrapassar modelos exclusivamente instrucionais e conteudistas, incorporando dinâmicas pedagógicas que favoreçam a reflexão, a tomada de decisão, o desenvolvimento ético e a aprendizagem significativa. Nesse cenário, a docência policial assume papel central, uma vez que os professores e instrutores não apenas transmitem conteúdos técnicos, mas também modelam práticas, valores e formas de atuação profissional (Bayley, 2006; Soares, 2019; Farias Braga *et al*., 2021).

No âmbito da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), os cursos de formação de oficiais e praças configuram espaços privilegiados de produção, reprodução e renovação do conhecimento institucional. Todavia, grande parte dos saberes que sustentam a prática docente policial não se encontra integralmente formalizada em manuais, planos de ensino ou documentos normativos. Muitos desses saberes são construídos na experiencia cotidiana dos professores, nas soluções encontradas para desafios concretos em sala de aula, nos ajustes metodológicos realizados em disciplinas práticas e na mediação entre teoria institucional e realidade operacional. Trata-se, portanto, de um patrimônio pedagógico frequentemente tácito, situado e relacional, cujo valor depende da capacidade institucional de promovê-lo como conhecimento compartilhado e não apenas individual.

Sob essa perspectiva, a Gestão do Conhecimento (GC) torna-se especialmente relevante. Em organizações intensivas em experiência, como as instituições policiais militares, a GC não pode ser compreendida apenas como armazenamento de informações ou organização de documentos, mas como um conjunto de práticas que possibilitam captar, socializar, registrar, combinar e reaplicar conhecimentos produzidos pelos sujeitos em interação. No campo educacional, isso significa reconhecer que boas práticas docentes, estratégias bem-sucedidas de ensino, modos de conduzir aulas complexas e formas eficazes de integrar teoria e prática precisam ser tratadas como ativos institucionais a serem cultivados, preservados e disseminados (Vasconcelos, 2010; Nonaka; Takeuchi, 1997; Nonaka; Takeuchi, 2008).

No caso específico da formação policial, a importância dessa discussão se amplia quando se observa a coexistência de docentes com longa trajetória institucional e professores mais jovens ou recém-ingressos na função docente. Os primeiros acumulam não apenas experiência operacional, mas também repertório pedagógico construído ao longo dos anos; os segundos, por sua vez, chegam frequentemente com novas formações, atualizações acadêmicas e maior familiaridade com tecnologias

e metodologias inovadoras. A interação entre esses diferentes perfis pode produzir um ambiente fértil para aprendizagem coletiva, desde que haja mecanismos adequados de compartilhamento, mediação e institucionalização do conhecimento. Sem esses mecanismos, corre-se o risco de que práticas valiosas permaneçam restritas a trajetórias individuais, tornando a organização dependente da memória de poucos e vulnerável à rotatividade de pessoal.

Pesquisas anteriores sobre formação policial na PMMG já evidenciaram a presença de metodologias inovadoras e o esforço de alguns docentes para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, também apontaram fragilidades na sistematização dessas experiências e na existência de canais formais para a circulação de saberes pedagógicos. Em outras palavras, ainda que existam iniciativas bem-sucedidas, elas tendem a se difundir por meios informais, como conversas entre pares, grupos de mensagens ou observação direta, sem se converterem plenamente em conhecimento organizacional acessível e reaproveitável pelos demais docentes.

A partir desse contexto, o presente artigo desloca o foco do debate para o compartilhamento de boas práticas docentes no interior da formação policial militar. Interessa compreender como os professores mais experientes compartilham o conhecimento com docentes mais jovens, de que modo práticas pedagógicas de sucesso são transmitidas, adaptadas e incorporadas por outros professores, e quais são os limites institucionais para que esse fluxo de saberes se consolide como política organizacional de aprendizagem docente.

Dessa forma, o problema central da pesquisa pode ser assim formulado: **como os professores mais experientes da formação policial compartilham seus saberes pedagógicos com professores mais jovens e de que forma as boas práticas docentes desenvolvidas nas disciplinas práticas são socializadas, apropriadas e institucionalizadas no âmbito da Polícia Militar de Minas Gerais?**

Para responder a esse problema, definiu-se como objetivo geral analisar o compartilhamento de boas práticas docentes no processo de formação policial da PMMG, com foco nas relações entre professores experientes e ingressantes e nos mecanismos de circulação do conhecimento pedagógico entre os docentes da Escola de Formação de Oficiais. Como objetivos específicos, busca-se: **A)** identificar as formas pelas quais os professores experientes compartilham conhecimentos pedagógicos com docentes mais jovens; **B)** mapear os mecanismos formais e informais de disseminação de boas práticas docentes na formação policial; **C)** analisar os fatores que favorecem ou dificultam a institucionalização desse compartilhamento; **D)** e propor diretrizes para o fortalecimento de uma cultura de colaboração docente apoiada em princípios de Gestão do Conhecimento.

A relevância deste estudo reside no fato de que a qualidade da formação policial depende não apenas dos currículos, dos conteúdos e das tecnologias disponíveis, mas também da capacidade

institucional de transformar experiências docentes em patrimônio coletivo. Ao investigar como os professores aprendem uns com os outros e como as boas práticas circulam entre gerações docentes, o artigo contribui para ampliar a compreensão sobre a docência policial militar enquanto prática social, pedagógica e organizacional. Ademais, reforça a necessidade de políticas que valorizem o saber acumulado dos instrutores veteranos, ao mesmo tempo em que promovam ambientes de troca, atualização e inovação entre todos os envolvidos no processo formativo.

2 MAPEAMENTO DA LITERATURA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise do compartilhamento de boas práticas docentes na formação policial requer uma compreensão articulada entre três eixos teóricos e empíricos: a formação policial militar, a docência e suas práticas pedagógicas, e a Gestão do Conhecimento aplicada a contextos institucionais complexos. Para tanto, este estudo foi estruturado em duas frentes complementares. A primeira corresponde à Revisão Sistemática da Literatura (RSL), voltada à identificação da produção científica relacionada à formação policial, metodologias educacionais, aprendizagem docente, compartilhamento de saberes e gestão do conhecimento. A segunda refere-se à pesquisa de campo de abordagem qualitativa e descritiva, desenvolvida junto aos docentes da Escola de Formação de Oficiais (EFO) da PMMG, buscando apreender como o conhecimento pedagógico circula no cotidiano formativo.

A combinação dessas duas frentes metodológicas permite não apenas situar o objeto pesquisado no debate acadêmico mais amplo, mas também confrontar os referenciais teóricos com a realidade concreta dos professores responsáveis pela formação policial. Tal estratégia torna-se pertinente porque o compartilhamento de boas práticas docentes, sobretudo em ambientes marcados por tradição hierárquica e alta exigência técnico-operacional, nem sempre é facilmente captado por indicadores formais, exigindo atenção às práticas cotidianas, às interações interpessoais e aos sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos à sua experiência docente.

2.1 PROTOCOLO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

O protocolo da Revisão Sistemática da Literatura foi delineado com o objetivo de mapear publicações científicas que abordassem, direta ou indiretamente, a articulação entre formação policial, práticas pedagógicas docentes e gestão do conhecimento. O recorte temporal adotado compreende o período de 2000 a 2026, contemplando publicações em língua portuguesa e estudos indexados em bases de dados nacionais e internacionais, entre as quais se destacam Scopus, SciELO, BRAPCI, OASISBR, Sistema Sophia da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais e Portal de Periódicos da CAPES.

A estratégia de busca foi construída a partir de descritores como: “gestão do conhecimento e docência policial”, “compartilhamento de boas práticas docentes”, “formação policial e aprendizagem entre professores”, “metodologias educacionais no ensino policial”, “socialização do conhecimento pedagógico” e “professores experientes e formação docente”. O intuito foi localizar estudos que tratassem da circulação do conhecimento entre pares, da aprendizagem organizacional em instituições formativas e da valorização de saberes docentes em ambientes profissionais especializados.

Foram definidos como critérios de inclusão artigos científicos, estudos de caso e pesquisas empíricas ou teóricas diretamente relacionadas aos temas mencionados. Como critérios de exclusão, optou-se por retirar trabalhos fora do escopo temático, publicações não enquadradas como artigos científicos, trabalhos de eventos, monografias, dissertações e teses, além de materiais duplicados.

2.1.1 Levantamento na plataforma Sophia (APM/MG)

No levantamento realizado na Plataforma Sophia, observou-se predominância de produções institucionais voltadas ao Treinamento Policial Básico, à estruturação curricular, à educação continuada e à gestão de processos educacionais. Embora algumas publicações tangenciem a valorização da experiência docente e a importância da troca de saberes na prática formativa, verificou-se ausência de abordagem sistemática sobre como os professores mais experientes compartilham metodologias, estratégias de condução de aula e soluções pedagógicas com docentes mais jovens ou recém-ingressos.

2.1.2 Levantamento na base SciELO

Na base SciELO, os achados concentram-se em estudos sobre sociologia da educação policial, reformas organizacionais, currículo, profissionalização e direitos humanos na formação policial. Entretanto, são escassos os trabalhos que tratam especificamente do compartilhamento de boas práticas docentes entre pares, da aprendizagem pedagógica entre gerações de professores ou da gestão do conhecimento voltada ao trabalho docente em academias policiais.

2.1.3 Levantamentos complementares (CAPES, BRAPCI, OASISBR e SCOPUS)

Nas bases CAPES, BRAPCI, OASISBR e SCOPUS, identificou-se produção fragmentada sobre os três eixos centrais desta investigação. Há estudos relevantes sobre gestão do conhecimento em organizações públicas, trabalhos sobre metodologias ativas no ensino superior e pesquisas relacionadas à formação policial, mas poucos integram de modo consistente a problemática da docência policial com a circulação intergeracional de saberes pedagógicos.

Em especial, verificou-se que o compartilhamento de boas práticas tende a aparecer mais frequentemente em estudos sobre comunidades de prática, aprendizagem organizacional e mentoria docente em contextos educacionais gerais, sem focalização no ambiente policial militar. Essa constatação reforça a existência de uma lacuna específica no campo, qual seja, a necessidade de compreender como o conhecimento pedagógico é construído, socializado e institucionalizado entre docentes da formação policial.

2.1.4 Síntese dos achados

A seguir, apresenta-se um quadro sintético com os principais achados da revisão.

Quadro 1. Síntese dos estudos encontrados nas plataformas pesquisadas

Base de Dados	Principais Achados e Temáticas	Lacunas Identificadas (Gaps)
Sophia (PMMG)	Formação policial, TPB, diretrizes curriculares, tecnologia educacional e processos formativos internos.	Ausência de estudos específicos sobre compartilhamento de boas práticas docentes entre instrutores experientes e ingressantes.
SciELO	Educação policial, profissionalização, currículo, direitos humanos e reformas institucionais.	Escassez de pesquisas sobre aprendizagem entre pares docentes e gestão do conhecimento pedagógico no ensino policial.
CAPES	Formação docente, inovação pedagógica, políticas educacionais e ensino profissional.	Pouca articulação entre formação policial e circulação institucional de saberes pedagógicos.
BRAPCI	Gestão do conhecimento, aprendizagem organizacional e memória institucional.	Baixa incidência de estudos aplicados à docência policial e ao compartilhamento de práticas de ensino.
OASISBR	Treinamento policial, gestão do conhecimento operacional e educação profissional.	Foco predominante na atividade-fim policial, com pouca atenção à docência como espaço de produção de conhecimento.
SCOPUS	Metodologias ativas, formação profissional, comunidades de prática e knowledge sharing.	Produção internacional pouco voltada à especificidade da formação policial militar brasileira.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Os resultados da revisão evidenciam que, embora existam contribuições relevantes sobre formação policial, metodologias de ensino e gestão do conhecimento, ainda persiste uma lacuna quanto ao tratamento articulado do compartilhamento de boas práticas docentes no contexto da formação policial militar. Essa constatação reforça a pertinência do presente estudo e justifica seu recorte específico.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como aplicada, de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos. Sua natureza aplicada justifica-se pelo interesse em compreender um problema institucional concreto e produzir subsídios que possam contribuir para o aprimoramento do processo formativo na PMMG. A abordagem qualitativa mostra-se adequada por permitir a apreensão

dos sentidos, percepções e experiências atribuídas pelos docentes às práticas de compartilhamento de conhecimento.

Os procedimentos técnicos combinaram três estratégias complementares: revisão sistemática da literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo. O levantamento de campo foi realizado junto aos 15 docentes da Escola de Formação de Oficiais responsáveis pelas disciplinas de Defesa Pessoal Policial, Técnica Policial Militar e Operações de Choque, constituindo uma amostragem censitária do universo investigado. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados aos professores, com observância dos princípios éticos assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa documental abrangeu a análise de diretrizes institucionais, regulamentos educacionais, normativas internas e documentos pedagógicos da PMMG, com a finalidade de identificar se existem mecanismos formais previstos para socialização de práticas docentes, alinhamento pedagógico e preservação do conhecimento produzido pelos professores.

Adotou-se o método indutivo, partindo-se dos dados empíricos coletados para a construção de inferências interpretativas. O tratamento do material foi realizado com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin, articulada à triangulação entre os questionários, os documentos analisados e o referencial teórico selecionado.

Ao centrar a investigação nas dinâmicas de compartilhamento entre professores experientes e docentes mais jovens, a pesquisa busca iluminar um aspecto ainda pouco explorado da formação policial: a docência como espaço de produção coletiva de conhecimento e como campo estratégico para o fortalecimento da aprendizagem organizacional.

2.3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que sustenta esta investigação organiza-se em torno de quatro eixos principais: **a)** a educação policial militar em Minas Gerais; **b)** a Gestão do Conhecimento e os processos de produção, conversão e circulação dos saberes; **c)** as boas práticas docentes e a aprendizagem entre pares; e **d)** as metodologias pedagógicas aplicadas à formação policial. A articulação desses eixos permite compreender que a docência policial não se reduz ao ato de ministrar conteúdos, mas constitui um processo social e institucional em que experiências, práticas, valores e conhecimentos são continuamente produzidos, compartilhados e ressignificados.

2.3.1 Educação policial militar em Minas Gerais

A educação policial militar na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) estrutura-se como um sistema institucional de formação inicial, continuada e especializada, orientado por diretrizes próprias e articulado aos princípios da educação nacional. Nesse contexto, destaca-se o Curso de Formação de Oficiais (CFO), desenvolvido na Escola de Formação de Oficiais (EFO), cuja finalidade é formar oficiais aptos ao exercício das funções típicas do Quadro de Oficiais da Polícia Militar, mediante uma formação que combina fundamentos acadêmicos, treinamento técnico, preparação física e socialização institucional.

De acordo com a Diretriz de Educação da Polícia Militar (DEPM), a Educação Policial Militar fundamenta-se em princípios como integração à educação nacional, pluralismo de ideias, profissionalização continuada, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência profissional e vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais (Minas Gerais, 2022). Tais princípios revelam que a corporação reconhece formalmente a importância de uma formação que ultrapasse a simples reprodução mecânica de conteúdos, valorizando também a experiência profissional e a articulação entre teoria e prática.

Pesquisas recentes têm evidenciado que a formação policial militar em Minas Gerais tem se tornado objeto de reflexão acadêmica sob diferentes enfoques, incluindo educação continuada, competências docentes, direitos humanos, relações étnico-raciais e profissionalização (Krul; Faria; Grossi, 2024). Ainda assim, permanece como desafio aprofundar análises sobre os modos pelos quais o conhecimento pedagógico dos instrutores é produzido e circula internamente. A atenção a essa dimensão torna-se ainda mais relevante em uma instituição em que muitos professores acumulam larga experiência operacional e docente, mas nem sempre dispõem de espaços formais para transformar essa experiência em patrimônio pedagógico coletivo.

2.3.2 Dado, informação e conhecimento

A compreensão da Gestão do Conhecimento exige distinguir, conceitualmente, dado, informação e conhecimento. Davenport e Prusak (1998) definem dados como fatos objetivos e distintos relativos a eventos. Por si só, eles não possuem sentido interpretativo suficiente. Quando organizados, contextualizados e tratados, transformam-se em informação. Esta, por sua vez, passa a oferecer significado e utilidade aos sujeitos que a recebem (Rezende; Abreu, 2013; Laudon; Laudon, 1999).

O conhecimento corresponde a um estágio mais complexo, pois resulta da incorporação da informação à experiência, aos valores, à interpretação e à capacidade de ação dos indivíduos. Para Davenport e Prusak (1998), trata-se de uma mistura fluida de experiência condensada, valores e insight

experimentado. Nonaka e Takeuchi (1997) reforçam essa perspectiva ao destacar que o conhecimento não é algo puramente formal ou objetivo, mas uma construção dinâmica profundamente vinculada às práticas dos sujeitos.

No campo da docência policial, essa distinção é fundamental. Um plano de aula ou um procedimento institucional pode representar informação explícita; entretanto, a habilidade de conduzir uma turma, adaptar um exercício a uma realidade específica, perceber dificuldades de aprendizagem ou transformar um caso real em situação pedagógica produtiva corresponde a formas de conhecimento que extrapolam a mera informação registrada. É justamente nesse campo que se situam muitas das boas práticas docentes investigadas neste estudo.

2.3.3 Tipos de conhecimento: tácito e explícito

Nonaka e Takeuchi (1997) distinguem dois tipos de conhecimento: o **tácito**, que é pessoal, contextual, subjetivo e de difícil formalização; e o **explícito**, que pode ser codificado, registrado e transmitido de maneira sistematizada. O conhecimento tácito inclui intuições, habilidades práticas, modelos mentais e experiências acumuladas; o explícito, por sua vez, manifesta-se em documentos, normas, instruções e materiais didáticos.

Essa distinção é particularmente útil para compreender a realidade dos docentes da formação policial. Boa parte das práticas consideradas bem-sucedidas pelos professores mais experientes não está integralmente presente em documentos formais. Elas se expressam no modo de organizar uma sequência didática, de corrigir uma atividade prática, de interpretar as reações da turma, de fazer conexões entre conteúdo e realidade operacional ou de adaptar metodologias ao perfil dos discentes. Trata-se de um saber que se constrói na experiência e que, por isso mesmo, requer espaços relacionais para ser compartilhado.

2.3.4 Conversão do conhecimento e modelo SECI

A teoria da criação do conhecimento organizacional proposta por Nonaka e Takeuchi (1997) oferece importante chave analítica para o presente estudo. Segundo os autores, o conhecimento organizacional se desenvolve a partir de um processo dinâmico de conversão entre conhecimento tácito e explícito, denominado modelo **SECI**, composto por quatro modos: **socialização**, **externalização**, **combinação** e **internalização**.

A **socialização** corresponde à partilha de conhecimento tácito entre sujeitos, geralmente por meio da convivência, da observação, da prática conjunta e das interações informais. Na docência policial, ela pode ocorrer quando um professor mais jovem aprende com o mais experiente ao observá-

lo ministrar aulas, dialogar sobre dificuldades ou compartilhar impressões sobre a condução de uma instrução.

A **externalização** ocorre quando o conhecimento tácito é transformado em conhecimento explícito, por exemplo, mediante relatos, registros, guias, roteiros, planos de aula ou sistematizações de experiências. É nesse movimento que uma prática de sucesso deixa de ser apenas um saber pessoal e passa a poder ser compartilhada institucionalmente.

A **combinação** refere-se à articulação entre diferentes conhecimentos explícitos, reunindo documentos, materiais e informações para produzir novos arranjos organizados de saber. Já a **internalização** corresponde ao momento em que o conhecimento explícito é incorporado novamente pelos sujeitos, passando a orientar sua prática de modo tácito.

A pesquisa parte do pressuposto de que, na formação policial da PMMG, o compartilhamento de boas práticas docentes ocorre com relativa intensidade na fase de socialização, mas encontra fragilidades nos movimentos de externalização e combinação, o que compromete a retenção organizacional do conhecimento pedagógico.

2.3.5 Teoria do "ba" e espaços de produção do conhecimento

A noção de **ba**, desenvolvida por Nonaka e Takeuchi (2008) a partir da filosofia de Nishida, contribui para compreender os ambientes em que o conhecimento é criado e compartilhado. O ba pode ser entendido como um espaço compartilhado - físico, virtual ou relacional - no qual os sujeitos interagem, constroem confiança, trocam experiências e produzem sentido coletivo. Bohm (1996) e Senge (1990; 1998) reforçam essa perspectiva ao destacar a importância do diálogo, da aprendizagem conjunta e das relações colaborativas para o desenvolvimento de organizações que aprendem.

Na realidade investigada, os corredores, os grupos de mensagens, os intervalos entre aulas, os planejamentos pontuais e as conversas entre colegas podem ser compreendidos como formas embrionárias de ba. Contudo, quando esses espaços existem apenas de maneira espontânea e pouco estruturada, o compartilhamento depende fortemente da iniciativa individual e da proximidade entre os sujeitos. A institucionalização de comunidades de prática, oficinas pedagógicas e repositórios colaborativos poderia ampliar o potencial desses espaços, transformando-os em ambientes mais estáveis de produção e circulação do conhecimento docente.

2.3.6 Boas práticas docentes e aprendizagem entre pares

O conceito de boas práticas docentes refere-se a estratégias, procedimentos, modos de organização didática e ações pedagógicas que, em determinado contexto, demonstram efetividade no

favorecimento da aprendizagem, da participação discente e da articulação entre teoria e prática. Essas práticas não são universais nem estanques; ao contrário, são situadas, contextuais e dependentes das condições institucionais, do perfil dos alunos e da experiência dos professores.

Na formação policial, boas práticas docentes podem incluir o uso qualificado de estudos de caso, a mediação de simulações, a utilização de vídeos de ocorrências reais para análise crítica, a construção de cenários-problema, a adaptação de linguagens ao nível da turma, o uso equilibrado da autoridade pedagógica e a capacidade de integrar procedimentos técnicos a reflexões éticas e situacionais. Tais práticas, quando bem-sucedidas, constituem conhecimento pedagógico valioso, especialmente para professores ingressantes que ainda estão construindo sua identidade docente no interior da corporação.

A aprendizagem entre pares, nesse contexto, assume grande relevância. Professores não aprendem apenas em cursos formais de capacitação; aprendem também observando colegas, discutindo experiências, trocando materiais, avaliando situações de aula e reinterpretando estratégias bem-sucedidas. Assim, o compartilhamento entre docentes experientes e mais jovens pode ser entendido como mecanismo de mentoria, socialização profissional e desenvolvimento institucional.

2.3.7 Tecnologia e metodologias educacionais no ensino policial

A literatura sobre metodologias educacionais inovadoras indica que a formação de adultos demanda estratégias mais participativas, contextualizadas e conectadas à experiência dos sujeitos (Kolb, 1984; Bacich; Moran, 2018). Na formação policial, isso se traduz no uso de Aprendizagem Baseada em Problemas, estudos de caso, aprendizagem experiencial, sala de aula invertida, gamificação e simulações.

Entretanto, o uso dessas metodologias não depende apenas da existência de recursos ou de orientações curriculares. Ele está diretamente ligado à capacidade dos professores de aprender uns com os outros, compartilhar experiências bem-sucedidas e adaptar práticas ao contexto institucional. Em outras palavras, a inovação metodológica também é um fenômeno de gestão do conhecimento. Uma metodologia aplicada com êxito por um docente só se torna efetivamente inovação institucional quando pode ser comunicada, compreendida, apropriada e retransmitida pelos demais.

2.4 RESULTADOS E ANÁLISE

A análise dos dados coletados evidencia que o compartilhamento de boas práticas docentes na Escola de Formação de Oficiais da PMMG constitui um processo existente, reconhecido e valorizado pelos professores, mas ainda fortemente apoiado em mecanismos informais, descontínuos e pouco

institucionalizados. Sob o prisma da Gestão do Conhecimento, esse resultado revela um ambiente rico em capital intelectual e experiência pedagógica, porém marcado por fragilidades nos processos de retenção, sistematização e circulação estruturada do saber docente.

2.4.1 Perfil do corpo docente e potencial de compartilhamento

O primeiro aspecto a ser considerado refere-se ao perfil do corpo docente investigado. Os resultados indicam um quadro de elevada experiência profissional, uma vez que 93,3% dos professores possuem mais de quatro anos de atuação na formação policial militar. Observa-se, ainda, concentração importante nas faixas superiores de experiência, incluindo docentes com nove, treze e mais de catorze anos de atuação contínua. Trata-se, portanto, de um grupo com acúmulo expressivo de saber prático, tanto no plano operacional quanto no pedagógico.

Essa característica possui implicações diretas para o objeto desta pesquisa. Em termos institucionais, um corpo docente experiente representa importante reserva de conhecimento tácito, acumulado ao longo de anos de experimentação em sala de aula, de adaptação de métodos, de enfrentamento de dificuldades pedagógicas e de mediação entre teoria e prática policial. Ao mesmo tempo, esse patrimônio pode tornar-se vulnerável caso não haja mecanismos capazes de convertê-lo em conhecimento compartilhado, especialmente diante da rotatividade funcional, das transferências e da saída de professores da função docente.

No que se refere à formação pedagógica, os dados mostram que 66,7% dos docentes possuem algum tipo de qualificação voltada à docência, enquanto 33,3% não possuem formação pedagógica formal. Esse cenário indica uma convivência entre saberes didático-pedagógicos sistematizados e formas de docência sustentadas predominantemente na experiência prática e técnica. Tal composição reforça a importância do compartilhamento entre pares: para os professores mais jovens ou menos experientes, a aproximação com docentes veteranos pode representar acesso a repertórios práticos valiosos; para os mais experientes, o contato com docentes mais novos pode favorecer atualização metodológica, tecnológica e teórica.

2.4.2 Como os professores compartilham boas práticas

A pesquisa revelou que o compartilhamento de boas práticas entre os docentes ocorre principalmente por vias informais. Entre os mecanismos mais mencionados destacam-se grupos de mensagens instantâneas, especialmente WhatsApp, trocas por e-mail e diálogos informais em corredores, intervalos e encontros ocasionais ao longo da rotina institucional. Esses espaços de troca

cumprem papel relevante na circulação cotidiana do conhecimento, permitindo que professores relatem experiências, tirem dúvidas, enviem materiais e comentem estratégias de aula.

Contudo, embora esses canais sejam funcionais, eles apresentam limitações importantes. Em primeiro lugar, dependem da proximidade relacional entre os sujeitos e da disposição individual para compartilhar. Em segundo, tendem a favorecer a circulação imediata de informações, mas não sua preservação organizada ao longo do tempo. Em terceiro, produzem um fluxo pouco rastreável e de difícil recuperação posterior, o que compromete a consolidação de memória pedagógica institucional.

Sob a ótica do modelo SECI, verifica-se predominância da **socialização**, uma vez que o conhecimento circula sobretudo pela convivência, pela conversa e pela troca interpessoal. Em contrapartida, os movimentos de **externalização** e **combinação** mostram-se frágeis, pois raramente essas práticas são registradas de maneira sistemática, convertidas em materiais estruturados ou organizadas em bancos institucionais de boas práticas. Assim, uma aula bem-sucedida, um roteiro inovador de instrução ou uma estratégia eficaz de condução de turma pode ser conhecida por alguns colegas, mas não necessariamente se transforma em patrimônio acessível a toda a organização.

2.4.3 Professores experientes e docentes mais jovens

Os dados sugerem que os professores mais experientes exercem papel central na transmissão de saberes docentes, ainda que muitas vezes de forma não formalizada. Eles são frequentemente reconhecidos como referências práticas, especialmente nas disciplinas que exigem forte articulação entre domínio técnico, controle da turma e capacidade de mediação pedagógica. O compartilhamento com docentes mais jovens ou ingressantes parece ocorrer por aproximação espontânea, observação, consultas pontuais e troca de materiais.

Esse processo, embora valioso, tende a depender de relações interpessoais e iniciativas individuais. Não foram identificados mecanismos institucionais consolidados de mentoria docente, acompanhamento sistemático de professores ingressantes ou programas formais de integração pedagógica entre gerações. Em consequência, o acesso do docente mais jovem ao saber acumulado pelos mais experientes pode variar bastante conforme o contexto, a disciplina, a abertura relacional dos colegas e as condições organizacionais de tempo e espaço.

Ao mesmo tempo, a presença de professores mais jovens ou com formações acadêmicas mais recentes também produz contribuições relevantes ao coletivo. Esses docentes tendem a apresentar maior proximidade com ferramentas digitais, maior familiaridade com literatura educacional contemporânea e disposição para experimentação metodológica. Desse modo, a troca de saberes não deve ser compreendida em sentido unidirecional, como simples transmissão vertical dos mais antigos

para os mais novos, mas como processo potencialmente dialógico, no qual experiência e atualização podem se complementar.

2.4.4 Boas práticas de sucesso em sala de aula

Entre as práticas pedagógicas mais valorizadas pelos docentes, destacam-se o uso de estudos de caso, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a análise de vídeos de ocorrências reais ou simuladas e a contextualização de conteúdos técnicos com situações operacionais concretas. Tais estratégias são percebidas como eficazes para desenvolver tomada de decisão, reflexão crítica, conexão entre teoria e prática e maior engajamento discente.

No entanto, a investigação indica que a circulação dessas práticas bem-sucedidas não ocorre de maneira plenamente estruturada. Muitas vezes, uma estratégia de sucesso permanece vinculada ao professor que a concebeu ou aperfeiçoou, sendo compartilhada apenas com colegas mais próximos. A ausência de repositórios pedagógicos organizados, comissões permanentes por disciplina ou encontros periódicos de sistematização faz com que a difusão dessas experiências seja parcial, descontínua e sujeita ao esquecimento institucional.

Esse achado é relevante porque revela que a inovação pedagógica, embora presente, ainda não se converteu integralmente em política institucional de aprendizagem docente. Em outras palavras, a corporação dispõe de experiências valiosas, mas ainda carece de dispositivos capazes de transformá-las em referência coletiva.

2.4.5 Barreiras ao compartilhamento

A análise qualitativa evidenciou três grandes grupos de barreiras ao compartilhamento de boas práticas docentes.

O primeiro grupo refere-se à **ausência de uma cultura institucional estruturada de compartilhamento**. Embora os docentes reconheçam a importância da troca de experiências, essa prática ainda não parece incorporada de maneira orgânica à rotina pedagógica da instituição. Falta uma política clara que incentive, valorize e organize o registro e a circulação do conhecimento docente.

O segundo grupo relaciona-se à **limitação de plataformas e instrumentos tecnológicos integrados**. Não se identificou a existência de repositório institucional dinâmico especificamente voltado ao armazenamento de planos de aula, relatos de experiência, estudos de caso validados, sequências didáticas ou materiais de instrução pedagogicamente comentados. Essa lacuna leva os docentes a armazenarem materiais de forma dispersa, muitas vezes em arquivos pessoais ou em trocas pontuais por aplicativos de mensagem.

O terceiro grupo diz respeito à **restrição de tempo**, decorrente da carga horária operacional, das demandas administrativas e da intensidade da rotina institucional. Mesmo quando existe disposição para compartilhar, os professores nem sempre dispõem de tempo protegido para planejamento conjunto, reflexão pedagógica ou sistematização de experiências.

Curiosamente, fatores como resistência cultural explícita ou hierarquia rígida não apareceram com forte intensidade nas respostas. Isso sugere que as principais dificuldades não decorrem necessariamente da natureza militar da instituição, mas da falta de governança e de arranjos organizacionais que sustentem processos continuados de gestão do conhecimento pedagógico.

2.4.6 Maturidade institucional e memória docente

Os dados indicam que os mecanismos de retenção do conhecimento e preservação da memória organizacional docente são percebidos majoritariamente como ineficazes ou apenas parcialmente eficazes. Predomina a percepção de que a instituição consegue reter com maior facilidade conteúdos explícitos, como ementas, planos gerais, slides e orientações formais, mas tem dificuldade em preservar o conhecimento tácito associado às práticas de ensino propriamente ditas.

Essa constatação é central para a presente pesquisa. O que se perde com a saída ou transferência de um docente experiente não são apenas arquivos ou conteúdos, mas modos de ensinar, estratégias de mediação, repertórios de exemplos, leituras de turma, adaptações metodológicas e soluções construídas a partir da experiência. Trata-se de uma perda qualitativa, muitas vezes invisível, mas profundamente impactante para a continuidade e a qualidade do processo formativo.

Nesse sentido, a PMMG apresenta um estágio intermediário de maturidade em gestão do conhecimento pedagógico. Há reconhecimento do valor da experiência docente, abertura para inovação e existência de trocas entre os professores, mas ainda não se consolidaram mecanismos institucionais suficientemente robustos para transformar tais elementos em sistema sustentável de aprendizagem organizacional.

2.4.7 Demandas docentes por ferramentas de apoio

Quando questionados sobre instrumentos que poderiam fortalecer o compartilhamento, os docentes demonstraram preferência por ferramentas de utilidade prática e por espaços de interação estruturada. As oficinas de compartilhamento pedagógico apareceram entre as alternativas mais valorizadas, seguidas por banco de planos de aula e seminários com apoio de pedagogos. Fóruns digitais e redes sociais apresentaram menor adesão, sugerindo que os professores valorizam mais

espaços mediados, contextualizados e diretamente relacionados às suas necessidades concretas de ensino do que ambientes genéricos de interação virtual.

À luz da teoria do **ba**, esses resultados indicam a importância da criação de espaços formais de encontro, diálogo e produção conjunta de conhecimento. A institucionalização de oficinas pedagógicas, reuniões por disciplina e ambientes colaborativos de registro pode favorecer a passagem da troca episódica para a construção coletiva de memória docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo central analisar o compartilhamento de boas práticas docentes no processo de formação policial da Polícia Militar de Minas Gerais, com foco nas relações entre professores experientes e docentes mais jovens, bem como nos mecanismos pelos quais o conhecimento pedagógico circula, é apropriado e pode ser institucionalizado no âmbito da Escola de Formação de Oficiais. A investigação permitiu evidenciar que a docência policial constitui um espaço fértil de produção de conhecimento, mas que a transformação desse conhecimento em patrimônio coletivo ainda enfrenta limitações estruturais, processuais e organizacionais.

A articulação entre a Revisão Sistemática da Literatura, a pesquisa documental e o levantamento empírico junto aos docentes permitiu sustentar, com razoável consistência, o cumprimento do objetivo geral e dos objetivos específicos propostos. Em relação ao **Objetivo específico (A)**, constatou-se que os professores experientes compartilham seus conhecimentos com docentes mais jovens principalmente por meio de relações cotidianas de proximidade, conversas informais, observação prática, envio de materiais e orientações pontuais. Esse compartilhamento, embora efetivo em certa medida, ocorre de forma pouco formalizada, dependendo mais da disposição individual e das relações interpessoais do que de dispositivos institucionais permanentes.

Quanto ao **Objetivo específico (B)**, verificou-se que os mecanismos predominantes de disseminação de boas práticas docentes são informais, destacando-se grupos de mensagens instantâneas, e-mails e diálogos em espaços de convivência. Não se identificou a presença consolidada de canais estruturados de gestão do conhecimento pedagógico, tais como repositórios institucionais dinâmicos, bancos comentados de planos de aula, programas formais de mentoria ou comunidades de prática regularmente organizadas.

No tocante ao **Objetivo específico (C)**, a pesquisa mostrou que a institucionalização do compartilhamento encontra obstáculos relacionados sobretudo à ausência de uma cultura organizacional explicitamente voltada à sistematização do saber docente, à limitação de ferramentas tecnológicas integradas e à insuficiência de tempo formalmente destinado ao planejamento e à troca

pedagógica. Em contrapartida, observou-se ambiente relativamente favorável à inovação e ao intercâmbio entre docentes, o que indica que as barreiras se concentram menos na resistência cultural e mais na falta de estrutura e governança.

Por fim, em relação ao **Objetivo específico (D)**, os achados do estudo permitem propor diretrizes concretas para o fortalecimento de uma cultura de colaboração docente apoiada em princípios de Gestão do Conhecimento. Tais diretrizes não devem ser compreendidas como medidas externas ao processo pedagógico, mas como elementos constitutivos da própria qualidade formativa.

3.1 FRAGILIDADES IDENTIFICADAS NO COMPARTILHAMENTO DE BOAS PRÁTICAS DOCENTES

Os resultados apontam, em primeiro lugar, para a predominância de um modelo de circulação de saberes assentado na oralidade, na improvisação relacional e na proximidade entre colegas. Esse modelo apresenta vantagens em termos de agilidade, confiança e espontaneidade, mas carrega limitações severas para a memória organizacional. Quando o conhecimento permanece vinculado ao indivíduo e não se converte em registro, referência ou prática institucionalmente reconhecida, a corporação fica exposta à perda de capital intelectual.

Em segundo lugar, observou-se que a relação entre professores mais experientes e docentes mais jovens, embora potencialmente rica, não é acompanhada por dispositivos formais de mentoria, integração ou acompanhamento pedagógico. Isso significa que a aprendizagem docente entre gerações existe, mas não está institucionalmente garantida. Em consequência, o acesso dos ingressantes ao patrimônio pedagógico acumulado pode ocorrer de modo desigual.

Em terceiro lugar, verificou-se que as práticas pedagógicas consideradas bem-sucedidas - como estudos de caso, análise de vídeos de ocorrências, resolução de problemas e simulações contextualizadas - circulam sem padronização, sem registro sistemático e sem validação coletiva contínua. Em vez de se consolidarem como conhecimento institucional, muitas dessas práticas permanecem associadas à identidade profissional de determinados docentes.

Por fim, constatou-se que a instituição ainda apresenta baixa capacidade de externalização do conhecimento pedagógico tácito. A dificuldade não reside apenas em registrar materiais, mas em capturar o raciocínio didático, as decisões metodológicas, os critérios de adaptação, os modos de condução e os aprendizados decorrentes da experiência acumulada.

3.2 DIRETRIZES PARA FORTALECIMENTO DO COMPARTILHAMENTO DOCENTE NA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR

A partir dos resultados obtidos, é possível elencar algumas diretrizes institucionais para o fortalecimento do compartilhamento de boas práticas docentes no âmbito da APM.

a) Institucionalização de comunidades de prática pedagógica: A criação de espaços regulares de encontro entre docentes, organizados por disciplina ou eixo formativo, pode favorecer a socialização e a externalização do conhecimento. Tais encontros devem ultrapassar o modelo meramente administrativo de reunião e assumir caráter de oficina pedagógica, voltada à apresentação de experiências, análise de estratégias, discussão de dificuldades e sistematização de aprendizados.

b) Programa formal de mentoria entre docentes: A aproximação entre professores experientes e ingressantes pode ser fortalecida por meio da criação de um programa formal de mentoria. Esse programa permitiria que docentes veteranos acompanhassem os primeiros ciclos de atuação de professores mais jovens, compartilhando orientações didáticas, repertórios de casos, modos de planejamento e estratégias de condução de aulas práticas.

c) Repositório institucional de boas práticas docentes: A implementação de um ambiente digital colaborativo, voltado especificamente à docência policial, pode contribuir para armazenar e organizar planos de aula, estudos de caso, sequências didáticas, vídeos comentados, relatos de experiência e materiais de apoio. O diferencial desse repositório não seria apenas arquivar documentos, mas permitir que eles fossem contextualizados pedagogicamente, atualizados e comentados pelos próprios docentes.

d) Tempo institucional protegido para planejamento e compartilhamento: O compartilhamento de conhecimento não pode depender exclusivamente da boa vontade individual. É necessário prever, na organização da carga horária docente, tempo formalmente protegido para planejamento conjunto, reflexão pedagógica e produção colaborativa de materiais. Sem isso, a gestão do conhecimento tende a permanecer periférica diante das demais exigências institucionais.

e) Valorização institucional da colaboração docente: A consolidação de uma cultura de compartilhamento exige reconhecimento simbólico e organizacional. A instituição pode estabelecer mecanismos de valorização para docentes que sistematizem boas práticas, produzam materiais de referência, orientem colegas ingressantes e contribuam para a memória

pedagógica da corporação. Tal medida reforça a ideia de que compartilhar conhecimento é parte da excelência docente.

3.3 POSSIBILIDADES PARA ESTUDOS FUTUROS

Os resultados desta pesquisa também apontam para desdobramentos acadêmicos relevantes. Um primeiro caminho consiste em aprofundar o estudo da **mentoria docente** na formação policial, analisando mais detidamente como se constituem as relações de aprendizagem entre professores experientes e novatos, quais saberes são priorizados e quais fatores ampliam ou reduzem a efetividade dessa interação.

Outra possibilidade refere-se ao desenvolvimento de estudos sobre **comunidades de prática na educação policial**, investigando se e como grupos docentes podem se organizar em torno da produção continuada de saber pedagógico e quais impactos isso produz na padronização, inovação e qualidade do ensino.

Também se mostra promissora a investigação sobre **repositórios institucionais de conhecimento pedagógico**, especialmente no que diz respeito à adesão docente, usabilidade, atualização e potencial de transformação do conhecimento tácito em conhecimento acessível e reaplicável.

Por fim, recomenda-se ampliar a pesquisa para outros contextos da formação policial, incluindo cursos de formação de praças, treinamentos continuados e outras unidades formativas da corporação, de modo a verificar se os padrões aqui identificados se repetem ou assumem configurações distintas.

Em síntese, este estudo evidencia que a PMMG dispõe de um corpo docente experiente, qualificado e produtor de saberes pedagógicos relevantes, mas ainda necessita avançar na construção de mecanismos institucionais que convertam esse patrimônio em memória coletiva, aprendizagem organizacional e continuidade formativa. O compartilhamento de boas práticas docentes não deve ser tratado como ação acessória ou eventual, mas como dimensão estratégica da qualidade da formação policial. Transformar experiência em conhecimento compartilhado, e conhecimento compartilhado em melhoria contínua da docência, constitui passo decisivo para o fortalecimento da educação policial contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paulo Hernan Pinheiro. Tecnologias Educacionais para Aprimorar a Educação Continuada na 11ª Companhia Independente de Policiamento Especializado. 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAYLEY, D. H. *Changing the guard: developing democratic police abroad*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

BOHM, D. *On Dialogue*. London: Routledge, 1996.

CAMPOLINA, I. M. de C. O (re)significar da educação jurídica: a utilização dos instrumentos pedagógicos da aprendizagem baseada nas teorias da emancipação pedagógica - aprendizagem baseada em problemas e casos práticos, do letramento acadêmico e da flexibilidade cognitiva. Belo Horizonte: III Seminário Nacional sobre Ensino Jurídico e Formação Docente. Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Direito, 2014.

CONTIN, A. A. *Educação e tecnologias*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. *Conhecimento em ação: como as organizações gerenciam o que elas sabem*. Boston: Harvard Business Press, 1998.

FARIAS BRAGA, T. *et al*. Gestão por competências e Polícia Militar de Minas Gerais: uma análise metodológica dos limites e possibilidades. *Revista do Instituto Brasileiro de Segurança Pública (RIBSP)*, v. 4, n. 9, p. 91-111, 2021.

GUSTIN, M. B. de S.; LIMA, P. G. M. *Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas ao século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

KRUL, G.; FARIA, M. de P. O.; GROSSI, M. G. R. Análise da produção acadêmica, em nível de pós-graduação stricto sensu, sobre educação e formação profissional na Polícia Militar de Minas Gerais (2003-2023). *O Alferes*, Belo Horizonte, v. 34, n. 85, jul./dez. 2024.

LAUDON, K. C.; LAUDON, J. P. *Sistemas de informação*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MINAS GERAIS. Lei nº 20.010, de 5 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2012.

MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Diretriz de Educação da Polícia Militar (DEPM). Belo Horizonte, 2022.

MINAYO, M. C. de S.; ADORNO, S. *Desafios para a formação do policial do século XXI*. Revista Brasileira de Segurança Pública, v. 7, n. 1, 2013.

NISHIDA, K. *An inquiry into good*. New Haven, CT: Yale University Press, 1921.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *A empresa criadora de conhecimento: como as empresas japonesas criam a dinâmica da inovação*. Nova York: Oxford University Press, 1997.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Gestão do conhecimento*. Porto Alegre: Bookman, 2008.

NÓBREGA, J. da S. Gestão do conhecimento produzido no Curso de Especialização em Segurança Pública da Polícia Militar de Minas Gerais. 2014.

OLIVEIRA, E. F. *Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2009.

PEREIRA, Eduardo Godinho. O uso de tecnologias na formação e atuação policial: um estudo comparado entre a Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais e a Polícia de Segurança Pública de Portugal. 2021.

REZENDE, D. A.; ABREU, A. F. *Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais*. São Paulo: Atlas, 2013.

RODRIGUES, A. L. Dificuldades e desafios na integração das tecnologias digitais na formação de professores - estudos de caso em Portugal. *Contrapontos*, Itajaí, v. 18, n. 4, p. 354-373, 2018.

RODRIGUES, A. L. Dificuldades, constrangimentos e desafios na integração das tecnologias digitais no processo de formação de professores. In: *Aprendizagem On-line: Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA 2014)*, p. 838-846, 2014.

SANTO, S. A. C. do E.; MOURA, G. C. de; SILVA, J. T. da. O uso da tecnologia na educação: perspectivas e entraves. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 5, ed. 1, v. 4, p. 31-45, 2020.

SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller, 1990.

SENGE, P. M. *et al*. *A quinta disciplina caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

SOARES, Luiz Eduardo. *Segurança tem saída*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SUCHMAN, L. *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. New York: Cambridge University Press, 1987.

VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de (org.). *Gestão estratégica da informação, do conhecimento e das competências no ambiente educacional*. 2010.