



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

Barbosa, Alexandre Cardoso; Costa, Maria Adélia da; Pasqualli, Roberta
Curso de Bacharelado em Ciências Militares: construção e mobilização dos saberes docentes
Práxis Educativa, vol. 18, e21468, 2023
Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21468.021>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89474557022>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



**Curso de Bacharelado em Ciências Militares:
construção e mobilização dos saberes docentes**

**Bachelor Course in Military Sciences:
construction and mobilization of teaching knowledge**

**Bachillerato en Ciencias Militares:
construcción y movilización de los saberes docentes**

Alexandre Cardoso Barbosa*



<https://orcid.org/0000-0002-9059-5970>

Maria Adélia da Costa**



<https://orcid.org/0000-0002-9270-5184>

Roberta Pasqualli***



<https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>

Resumo: Este trabalho apresenta o processo de construção e mobilização de conhecimentos e saberes inerentes ao exercício da docência em uma instituição de ensino militar. É uma pesquisa de natureza básica, qualitativa, acompanhada por tratamento quantitativo de dados. Trata-se de um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes da Academia de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Como resultados, de forma geral, os instrutores aprenderam a ser professor durante o exercício da prática docente, sendo as experiências vividas no ambiente de trabalho de nível operacional levadas para a sala de aula, influenciando diretamente no processo de ensinar. O processo de construção da identidade docente está atrelado a diversos fatores, sejam eles relacionados à individualidade humana, pela consciência da real função do ser docente e o que seria, em si, o ato de ensinar, ou fatores vinculados aos saberes experienciais, pedagógicos, curriculares e disciplinares.

Palavras-chave: Ensino Militar. Formação de Bombeiros. Saberes docentes.

* Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: <cardosobm05@gmail.com>.

** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doutora em Educação. E-mail: <adelia.cefetmg@gmail.com>.

*** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Doutora em Educação. E-mail: <roberta.pasqualli@ifsc.edu.br>.

Abstract: This work presents the process of construction and mobilization of knowledge and expertise inherent to teaching in a military teaching institution. This is a case study in the Bachelor Course in Military Sciences – Prevention and Management of Disasters of the Minas Gerais Military Firefighter Academy, Brazil. As a result, in general, the instructors learned how to be a teacher during the teaching practice, and the experiences lived in the work environment of an operational level were taken to the classroom, directly influencing the teaching process. The construction process of the teaching identity is linked to several factors, whether related to human individuality, awareness of the real function of being a teacher and what the act of teaching would be in itself, or factors linked to experiential, pedagogical, curricular and disciplinary knowledge.

Keywords: Military Education. Firefighter Training. Teaching knowledge.

Resumen: Este trabajo presenta el proceso de construcción y movilización de conocimientos y saberes inherentes al ejercicio de la docencia en una institución de enseñanza militar. Es una investigación de naturaleza básica, cualitativa, acompañada de un tratamiento cuantitativo de datos. Se trata de un estudio de caso en el Bachillerato en Ciencias Militares - Prevención y Gestión de Catástrofes de la Academia de Bomberos Militar de Minas Gerais, Brasil. Como resultados, de forma general, los instructores aprendieron a ser profesores durante el ejercicio de la práctica docente, siendo las experiencias vividas en el ambiente de trabajo del nivel operativo llevadas al aula, incidiendo directamente en el proceso de enseñanza. El proceso de construcción de la identidad docente está ligado a varios factores, ya sean relacionados con la individualidad humana, la conciencia de la función real del ser docente y lo que sería en sí el acto de enseñar, o factores vinculados a los saberes experienciales, pedagógicos, curriculares y disciplinarios.

Palabras clave: Educación Militar. Formación de Bomberos. Saberes docentes.

Introdução

Pesquisadores do campo da Educação, como Pimenta (2000, 2009) e Pimenta e Ghedin (2002), Shulman (1987, 2004, 2005) e Tardif (2014), apontam para o processo de formação docente como ato continuado e com iniciação, ainda na fase estudantil, do ser humano. Esse processo passa pela formação inicial, pela ação de continuidade e pelo aperfeiçoamento nos bancos de universidades e pela experiência da prática docente. Considera-se, então, que o caminho de história de vida e de aprendizagem acadêmica possibilita o desenvolvimento dos chamados saberes docentes que são, de fato, diferenciais para a atuação de um professor no exercício da profissão.

Para Nóvoa (1997), a construção do ser professor ocorre de modo contínuo e está diretamente relacionada à trajetória profissional e pessoal. Para ele, a criação do sujeito profissional docente é constituída por três dimensões: desenvolvimento pessoal, profissional, e organizacional. É, então, a partir desses aspectos e do entendimento do porquê, para que e para quem se está ensinando e, por consequência, o ato de repensar as ações pedagógicas que se possibilita a construção de novos saberes e a realização de práticas docentes mais adequadas (VAGULA, 2005).

Na dimensão do desenvolvimento pessoal, de produzir a vida do professor, a construção da identidade dá-se por meio da reflexão das práticas, dos relacionamentos sociais, da mudança cultural e de comportamento. Não se pode perder de vista que:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida, a construção da identidade se dá através da reflexão das práticas, dos relacionamentos sociais, mudança cultural e de comportamento. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Tardif e Raymond (2000) apontam que as concepções familiares e as experiências escolares que ocorrem antes da formação inicial corroboram a modelagem da identidade docente. Trata-se, assim, de um processo de construção do sujeito na trajetória de vida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Pensar na dimensão profissional, ou seja, produzir a profissão docente, é voltar para a questão do professor como responsável pelo ofício de ensinar, construído ao longo de uma carreira. Para Day (2003), pode-se conceber o desenvolvimento na profissão como o caminho

[...] mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (DAY, 2003, p. 4).

Muitos que enveredam na profissão docente não possuem formação acadêmica, porém, em suas trajetórias, acabam se tornando um professor e aprendem a ensinar. Esse aprender a ensinar, por meio da experiência profissional, contribui com a construção dos próprios saberes, fortalecidos pelas competências e pelas habilidades individuais (TARDIF, 2014). Nesse processo de aprendizagem, os erros, muitas vezes, auxiliam na formação do profissional, visto que “[...] a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Essa aprendizagem, frequentemente difícil, é ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional” (TARDIF, 2014, p. 261).

Ainda na dimensão profissional, inicia-se com as lembranças de sala de aula, com a influência, mesmo que inconsciente, da ação de determinados professores, sejam elas positivas ou não (STAMBERG; NEHRING, 2018). O processo continua com o ingresso em universidade, nas discussões do dia a dia, no conhecimento das teorias e da prática e no exercício da docência nas disciplinas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Produzir a escola está relacionado à dimensão organizacional. Considera-se que está relacionada à unidade escolar ou aos investimentos para obtenção de resultados frente aos objetivos traçados. Constitui-se, assim, das orientações da instituição em que atua, das relações entre docência e gestão, do processo de socialização profissional (em termos normativos ou de adaptação ao grupo a que pertence) e da transformação política, social e profissional com alteração do contexto em que está inserido (NÓVOA, 1997, 2009).

Pimenta e Anastasiou (2014) descrevem que a

[...] formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. [...] Ele requer também que se invista em sua formação continuada nas instituições, nas quais instaure práticas democráticas e participativas de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 186).

Nessa linha de pensamento, Tardif (2014) diz que a formação continuada fortalece o ser professor, inclusive para melhor planejamento e condução dos componentes curriculares que ensina, além de ser capaz de trazer à luz da prática um saber baseado em suas experiências cotidianas. Trata-se, pois, da condição para a aprendizagem permanente e do desenvolvimento pessoal e profissional, acontecendo em continuidade à formação inicial. Visa ao aperfeiçoamento profissional, no âmbito teórico e prático, e possibilita a aquisição de cultura geral além do exercício da profissão. Pode-se dizer que seria de “[...] responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação” (LIBÂNEO, 2001, p. 191).

Tendo esses pressupostos como balizadores, considera-se que as publicações acerca do tema dos saberes docentes tiveram uma evolução significativa nas últimas décadas, demonstrando

a preocupação acadêmica em diagnosticar o que seria necessário para alcançar a excelência no exercício da docência e como os professores adquirem tais conhecimentos e/ou saberes. Entretanto, considera-se que as produções acadêmicas acerca da temática voltada ao exercício da docência no oficialato são quase inexistentes (FRANÇA; RIBEIRO, 2019).

Nessa direção, este estudo busca apresentar o processo de construção e de mobilização de conhecimentos e saberes inerentes ao exercício da docência em uma instituição de ensino militar: o Corpo de Bombeiros Militar. O trabalho estrutura-se da seguinte maneira: introdução, referencial teórico, procedimentos metodológicos e análises e resultados da pesquisa. A quinta seção apresenta as considerações finais sobre o estudo. Também, na sequência, apresentam-se as referências utilizadas.

Fundamentação teórica

Estudiosos da área de educação buscam, em suas pesquisas, sistematizar o que diferencia um professor excelente de um professor mediano e quais saberes geralmente são mobilizados por eles no cumprimento do ofício. Apesar da premissa inicial da prática docente ser realizada por pedagogos formados, com conhecimento de práticas pedagógicas adequadas, nem sempre os professores possuem tal formação. Muitos começam a lecionar de forma intempestiva e aprendem a ensinar com a experiência, com replicação de métodos aprendidos por observação, repetição de práticas e outros (KIRSCH; MIZUKAMI, 2011) e com dificuldades didáticas e técnicas (MADEIRA, 2008).

Nessa direção, para Berbel e Gomes (2005), compreender o ato de ensinar e suas consequências deve ser um dos primeiros passos do professor, antes mesmo de iniciar a prática docente, pela possibilidade de ser um facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem.

Conhecimentos necessários à docência para Shulman

Segundo Shulman (2005), o conhecimento de um professor, exposto como a base de conhecimento para o ensino, pode ser categorizado e organizado da seguinte forma: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento dos discentes e da aprendizagem, conhecimento de contextos educacionais, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos objetivos, propósitos e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Verifica-se, então, que, para o exercício da docência pelo profissional da educação, é necessária uma base de conhecimento e raciocínio pedagógico, que possa ser sistematizada e replicada. O conhecimento é, assim, a especialização do saber, ou seja, passa pela reflexão do saber fazer, elevando a prática a um nível de consciência, reflexão, análise, sistematização e intenção (FERNANDEZ, 2014).

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) é o conhecimento específico do professor, sendo o tema exposto como uma mistura do conteúdo e da pedagogia para facilitação da compreensão dos estudantes (SHULMAN, 2004, 2005). O CPC usa as demais categorias de base do conhecimento simultaneamente para concretude da aprendizagem, em que o docente é capaz de transformar o conhecimento abstrato em estruturas pedagógicas necessárias para desenvolvimento de habilidades e competências (FERNANDEZ, 2014; SHULMAN, 2005).

Shulman (2005) descreve que o CPC é a categoria que merece atenção por estabelecer uma distinção entre o professor comum e o perito, com pensamento reflexivo, capacidade de

comunicação e influência que conduzem os estudantes à compressão. Para Shulman (1987), a prática docente pode ser influenciada por fenômenos socioculturais, sabedoria dos bancos de escola e trajetória da formação, organizações sociais e pela formação acadêmica na disciplina.

Por meio do CPC, o professor manifesta suas concepções docentes e seus princípios educacionais, utilizando estratégias pedagógicas de modo a superar o simples domínio do conhecimento do conteúdo e a alcançar objetivos mais amplos relacionados à educação e a formação dos estudantes (KIRSCH, 2013). Um professor com expertise apresenta qualidades e competências que facilitam o processo de gestão em sala de aula (CHAN; YUNG, 2017; FERNANDEZ, 2014), consegue aplicar boas estratégias na resolução de problemas e aplica práticas “que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 30).

O processo inicial ocorre com a junção do conteúdo e a didática para a transformação do conteúdo em algo tangível e adaptável às necessidades de cada estudante, porém isso somente se torna possível quando o professor compreende o conteúdo e suas finalidades. Nesse sentido, a ordenação e a preparação das etapas que antecedem aos estudantes, bem como a definição de métodos de aprendizagem e adaptações que possibilitam a compreensão pessoal, o autor define como ato de raciocinar pedagogicamente e utiliza o Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos (SHULMAN, 2005).

Outro fator preponderante e que influencia diretamente na capacidade docente é o período de prática. Na comparação de professores experientes com outros ainda no início da formação da identidade docente, Shulman (2005) mostrou que o CPC foi ponto chave da distinção entre eles, pois a capacidade de usar métodos de ensino e de aprendizagem adequados e flexibilidade perante determinadas situações são mais vistos naqueles com mais tempo na docência. Segundo o autor, o professor experiente geralmente tem pensamentos críticos reflexivos dialógicos e busca a compreensão e a transformação, modificando e moldando as metodologias conforme necessidades dos estudantes para melhor aprendizagem.

Saberes necessários à docência para Tardif e Pimenta

Pimenta (2009) e Pimenta e Ghedin (2002) consideram três saberes existentes na docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, sendo eles direcionados de forma integrativa para compreender a prática social. Para Pimenta (2009), a rotina do docente propicia novas descobertas e experiências diversas, em que se torna possível o repensar e ressignificar o exercício do ensinar e o desenvolvimento de novas práticas, somados aos cursos realizados na trajetória profissional. A isso, Pimenta (2009) chama de saberes da experiência.

Quanto ao conhecimento, que tem por base a teoria, tais saberes não se limitam apenas a ter informação, mas, sim, à capacidade de articulação dos conhecimentos de base, o significado para a sociedade, em que se torna necessário ter uma visão macro da estrutura a qual se insere o profissional docente. Por último, a autora classifica os saberes pedagógicos como saberes da docência, que surgem a partir da articulação dos demais e a prática da profissão, no cotidiano do seu trabalho, a partir da prática social de ensinar.

Pimenta (2009) afirma que toda prática docente é uma prática pedagógica, mas o inverso não é verdade. A prática docente ocorre na sala de aula, enquanto a prática pedagógica acontece no âmbito da escola. Dessa forma, o saber pedagógico passa a ser compreendido como o saber que o professor constrói no cotidiano de sua atividade, fundamentando-a – é, dessa maneira, o saber que possibilita ao professor ter interação com seus estudantes durante sua prática (PIMENTA, 2009).

Tardif (2014) aponta que os saberes profissionais docentes são construídos no início da prática docente, em que pensamentos fixados ainda no período de formação reaparecem e representam importante elemento na construção do ensinar e do aprender. Esses saberes são adquiridos através do tempo, variados e heterogêneos, personalizados e situados. Além disso, segundo o autor, como o objeto do trabalho do docente é o próprio homem, tais saberes também carregam as marcas da natureza humana.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são classificados como: saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. A todos esses saberes, Tardif (2014) acrescenta o saber-fazer, que surge e é mobilizado na aplicação da prática docente, no ato de ensinar. Para o autor, o saber do docente é multifacetário, fragmentado em diversos ramos, que somados formam a trajetória da identidade, sendo, pois, atrelado às condições do trabalho e à característica de cada docente. De forma mais categórica, pode-se estabelecer os saberes de Tardif como saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência (TARDIF, 2014).

Em Tardif (2014) e Pimenta e Anastasiou (2014), é possível observar que os saberes experienciais são postos em destaque, em virtude da epistemologia da prática profissional, defendendo a importância de se estudar o cotidiano, os saberes da experiência profissional. São saberes que nascem por meio do que acontece, do que é vivenciado pelo docente, sendo capaz de transformá-lo e deixar marcas, seja por meio da experiência da prática docente ou como estudante em sala de aula (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Os saberes somente têm relevância se forem mobilizados no exercício da prática docente, em que favorece guiar as ações do professor no desenvolvimento de qualquer matéria. Mobilizar o saber seria transcender o saber-fazer, que Tardif (2014) mostra surgir por meio do ato de ensinar. Pelas concepções de Libâneo (2007), o docente é capaz de construir e reconstruir seus conhecimentos e experiências em toda sua trajetória, sendo, pois, mobilizador de saberes profissionais, capaz de estabelecer a efetiva aplicabilidade para soluções de situações complexas.

O professor precisa ser compreendido como um criador de saberes e com saberes múltiplos, advindos dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício da profissão e da experiência (TARDIF, 2000). Na fala de Vagula (2005, p. 112), tem-se que “[...] o professor, ao repensar o seu próprio fazer pedagógico, pode vir a (re) construir novos saberes que lhe possibilitem uma prática pedagógica baseada na autonomia e na mobilização”.

De forma geral, os conceitos estabelecidos para conhecimentos e saberes apresentam conotações distintas, porém se complementam para conceber as concepções do ser docente e “pôr em prática a profissão de professor” (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 182). Nessa linha de pensamento, reforçado pela *Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Área de Segurança Pública* (BRASIL, 2014), Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p. 182) inferem que “[...] a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências”.

Metodologia

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza básica que se assenta em uma perspectiva qualitativa e é acompanhada por um tratamento quantitativo de dados. O estudo

articula-se com a pesquisa social, priorizando as descrições, as percepções dos envolvidos e a interpretação dos resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, que não são quantificáveis” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007, p. 21). Com o tratamento de dados quantitativo, objetiva-se descobrir quantidades, traduzir em números opiniões e informações e, depois, organizá-las e analisá-las (GIL, 2002). Quanto aos seus objetivos, é classificada como exploratória e descritiva, com procedimentos técnicos documental, bibliográfico e pesquisa de campo.

Trata-se de um estudo de caso realizado com 17 instrutores (professores) dos componentes curriculares de natureza prática que lecionam no Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes da Academia de Bombeiros Militar de Belo Horizonte, Minas Gerais. A pesquisa foi realizada no ano de 2020. A totalidade do curso contempla 30 componentes curriculares das diversas áreas do saber, sendo oito deles de abordagem prática, atreladas às ações de Bombeiro, conforme o Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais – CBMMG (2019b). Da relação das disciplinas práticas, foram selecionadas 50% delas para compor o universo a ser estudado.

A composição do quadro docente para lecionar em cada componente curricular no Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes é de um instrutor (professor) titular e substitutos/auxiliares, sendo a quantidade variável e definida conforme necessidade exigida pelo respectivo componente curricular (CBMMG, 2016). Os titulares são todos professores responsáveis pelo componente curricular, definição de técnicas, métodos, elaboração dos planos, bem como pela condução das aulas, sendo a escolha geralmente vinculada a uma classificação por mérito. Em 2020, ano de aplicação da pesquisa, a organização da oferta dos componentes curriculares era: a) Salvamento em altura: um instrutor titular e quatro substitutos/auxiliares; b) Salvamento terrestre: um instrutor titular e quatro substitutos/auxiliares; c) Salvamento aquático: um instrutor titular e um substituto/auxiliar; e d) Técnica, Estratégia e Tática de Combate a Incêndio: um instrutor titular e quatro substitutos/auxiliares compondo, assim, a amostra de instrutores (professores) desta pesquisa.

Os instrutores (professores) investigados possuem de 25 a 46 anos de idade e, em sua maioria, são do gênero masculino (94,1%). No que se refere à formação, observou-se que, em torno de 70,6%, possui titulação máxima em nível de Graduação, dos quais apenas 29,4% possuem curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, o que vai de encontro ao estabelecido como a formação mínima para lecionar, em cumprimento das prescrições emanadas pelo Conselho Estadual de Educação por meio do Decreto Estadual N°774, de 12 de dezembro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012, p. 11): “Art. 65 – [...] § 1º – O docente deve comprovar titulação em nível de pós-graduação, por cópia do diploma, certificado ou histórico escolar expedido pela instituição competente”. Em relação à atuação na área do ensino, o tempo de experiência variou de um a 13 anos de prática, com média de 5,1 anos e, de modo geral, os docentes não possuíam formação pedagógica (64,7%).

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados entrevistas e questionários. Estes foram testados e validados, para eliminar interpretações inadequadas e tornar mais claras e objetivas as perguntas atribuídas aos participantes, com aplicação de pré-teste. Foram selecionados seis professores de outros componentes curriculares do Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes, sendo três para testes e três para validação.

Os dados qualitativos foram analisados por meio do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS®) versão 17.0, e os dados quantitativos foram categorizadas e estudados segundo a análise de conteúdo de Bardin (2010). Foram considerados os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos com a legislação vigente de acordo com a aprovação no Comitê de Ética em

Pesquisa com Seres Humanos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG) nº 3.769.484.

Resultados e discussões

Nesta seção, discorre-se sobre o Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes e, na sequência, sobre os saberes mobilizados no exercício da docência.

O Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes

O Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes é realizado na Academia de Bombeiros Militar de Minas Gerais e o ingresso dos estudantes, chamados de Cadetes, ocorre por meio de concurso público (MINAS GERAIS, 1969). A Academia de Bombeiros Militar de Minas Gerais é considerada uma Instituição de Ensino Superior, e o Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes, também chamado de Curso de Formação de Oficiais (CFO), é autorizado pelo Decreto Estadual Nº 774/2012 (MINAS GERAIS, 2012).

O curso tem por objetivo capacitar os futuros gestores da instituição com conhecimentos específicos por meio do desenvolvimento de competências atinentes à corporação. De forma geral, proporciona ao estudante conhecimentos teóricos, prática de pesquisa, desenvolvimento de habilidades de gerenciamento, pensamento crítico, produção intelectual, treinamentos técnicos e outras habilidades (CBMMG, 2019a).

Segundo o CBMMG (2019b), o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes é composto pelas atividades de ensino, extensão e desenvolvimento da pesquisa, com vistas a cumprir o programa de componentes curriculares e as atividades complementares componentes do currículo, no intuito de melhorar a produção de conhecimento, da prática e a qualidade da atuação do profissional Bombeiro Militar.

Verifica-se que o ensino no Corpo de Bombeiros de Minas Gerais se assemelha aos moldes preconizados em outras instituições militares: consolidado de forma tecnicista e ainda tradicional (KIRSCH, 2013). De forma geral, o ensino segue os costumes e as doutrinas estabelecidas pelo Exército Brasileiro, apesar de terem funções constitucionais e perfil profissional distintos (SILVA, 2015). Devido ao caráter disciplinar, dado como elemento fundamental, o curso acaba por moldar e desenvolver novos padrões de comportamento no estudante. Conforme se observa nas palavras de Foucault (1987, p. 143): “A disciplina fabrica indivíduos, é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos, ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício”.

Todo o controle em sala de aula e, muitas vezes, fora dela, é parte da função do instrutor, tendo, pois, grande responsabilidade na aprendizagem, na rotina e na disciplina dos estudantes. Assim, durante todo o curso, o estudante é submetido ao regulamento da unidade acadêmica e ao código de ética dos militares, em que prevê regras, punições e recompensas com base nas ações e nos resultados (CBMMG, 2020). Conforme se observa em Kirsch (2013), as punições e os elogios ocorrem com frequência e marcam o estudante, uma vez que toda ação tem por foco manter a disciplina.

No primeiro ano de curso, o cadete, além de ser submetido a várias provas, como frio, escassez de alimentação, exercício físico elevado e privação de sono, aprende as matérias básicas do curso para o processo de execução, semelhante às funções exercidas por um soldado. No segundo

ano de curso, a malha passa a contemplar componentes curriculares que o possibilita a coordenação de equipes em ocorrências específicas, assim o discente é submetido a processos de aprendizagem que possibilita atuar semelhante às funções de um sargento. Já no terceiro ano de curso, os componentes curriculares precisam estabelecer uma interdisciplinaridade com determinadas disciplinas aprendidas anteriormente, pois nessa fase os estudantes passam a exercer funções típicas de coordenadores de operações, comando e assessoria. Todas as fases são reforçadas durante a execução dos estágios supervisionados (CBMMG, 2019b). Para Moura (2018), diante disso,

[...] os alunos, já durante o curso, exercem funções similares às que exercerão posteriormente, ficando neste ponto evidente a preocupação com a *práxis*, integrando-se constantemente a teoria com a testagem prática, tendo em vista que a profissão que exercerão perfaz pela infalibilidade de suas ações, as quais devem ocorrer com exatidão, sem margem para erro, logo o conhecimento deve estar enraizado nos alunos ao final do curso, pois vidas humanas dependerão de que as teorias absorvidas sejam implementadas com exatidão. (MOURA, 2018, p. 13).

Nesse sentido, para o PPP, o Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes, além de buscar formar um profissional qualificado, a matriz curricular e as formas pedagógicas de ensino devem atentar para a formação social, humana e de liderança, com atividades que busquem o espírito de corpo, companheirismo, humildade e outros valores necessários ao Bombeiro (CBMMG, 2019a).

O ensino no Curso de Graduação em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes segue as prescrições estabelecidas na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, definidas no âmbito do Estado de Minas Gerais. O arcabouço normativo interno não traz à lide os processos de formação docente voltado à profissão, apenas regulamentação de formas de contratação e outros relativos ao processo de ensino. Esclarecendo esse ponto, não foi encontrado qualquer documento quanto à formação de professores para ensinarem bombeiros, com métodos pedagógicos e técnicas de ensino voltadas ao ensino específico.

Em linha contrária a esse pensamento, alguns autores, como Moreira (2012), apontam que o ato de educar vai além da missão a ser concedida ao professor, cabendo ao professor a função de instruir seus estudantes. Moreira (2012, p. 4) define educar como “[...] promover, na pessoa, sentimentos e hábitos que lhe permitam adaptar-se e ser feliz no meio em que há de viver. Instruir é proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa ganhar seu pão e seu conforto com facilidade”.

Os saberes mobilizados no exercício da docência

Quanto ao tempo de experiência de docência no Curso de Graduação em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes, uma parcela significativa tem até cinco anos de atuação (70,6%). São, pois, docentes que ainda estão na construção da identidade docente, em busca da investigação da própria prática pedagógica e os saberes advindos da experiência nessa trajetória (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 2014).

A experiência constitui-se em um dos saberes categorizados por Pimenta e Ghedin (2002) e Tardif (2014) e o que Shulman (2004) utiliza como um dos critérios para apontar a existência do conhecimento pedagógico de conteúdo no docente. Com a experiência, o professor passa a ter a capacidade de usufruir de métodos e de pensamentos críticos reflexivos para tender aos anseios de cada estudante na busca da melhoria da aprendizagem (PIMENTA, 2009).

Tardif (2014) mostra que os saberes experienciais estão ligados à profissão docente, sendo ele prático, interativo e mobilizado por meio das relações dos professores com os demais agentes da educação. Dessa forma, quanto maior a experiência do docente, maior a possibilidade de aquisição de tais saberes e probabilidade de mobilização no exercício da prática docente.

No que concerne ao exercício da profissão docente, a totalidade dos professores acredita que possuir domínio do conteúdo para questões técnicas e realizar cursos nas áreas abrangências são quesitos relevantes para exercício da profissão. Observa-se que, para ser um professor, possuir saberes técnicos e saberes da docência são essenciais.

Quando perguntados sobre o exercício da sua docência e seus planejamentos, a maioria dos instrutores (professores) concorda que é necessário conhecer o PPP do curso, o plano de ensino e os objetivos da aprendizagem (94,1%). Contudo, apesar de ser um dado significativo e demonstrar a consonância com a literatura, 76,45% deles desconhece o PPP do Curso de Graduação em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes, o que torna mais difícil o planejamento com base nas diretrizes do educandário, e o ensino tende a caminhar pelos objetivos traçados pelo próprio professor. Em observância às respostas ao questionário, percebe-se que mais de 76% dos professores não conhecem o PPP do curso e, por conseguinte, o que se espera que seja ensinado na disciplina em questão. Isso é reforçado pelos dizeres sobre o PPP apresentados a seguir:

Normalmente em conjunto com a equipe dos instrutores e até pegando um gancho na pergunta anterior, nós reunimos e pensamos como queremos que o aluno saia depois dessa disciplina, então nós achamos e entendemos que o militar tem que ter “x” conhecimento e, em cima do que nós esperamos desse aluno, montamos uma forma para conseguirmos para chegar nesse objetivo.

Primeiro eu tento pensar na prática que eu estou ensinando, as dificuldades que aquele aluno vai ter naquela matéria; então, eu tento fazer competências e habilidades que eu acho importantes diante da problemática da matéria, dos problemas e do que o aluno vai fazer. Depois, eu pego referências de pessoas que já deram aula da mesma disciplina e tento nivelar e fazer o plano.

Como o projeto político pedagógico vem desde lá de 2010, 2011, 2012, não recorro, até trabalhei na elaboração do projeto pedagógico na época. Então, não lembro nem se teve variações na ementa de lá para cá, mas é algo mais perene. Então, eu já tenho esse material. Basicamente eu sempre confiro se não teve algum tipo de atualização na ementa e a partir daí eu já defino os conteúdos que serão, a forma como o conteúdo vai ser ministrado em decorrência da carga horária que eu tenho. De modo que eu vou tirar. Eu reservo dois tempos para a teórica, reservo o tempo das avaliações e dentro daquilo que eu tenho que trabalhar com os alunos.

Sacristán (1998) esclarece que o pensar e planejar o ensino deve partir da concepção do currículo, que possibilita direcionar o sistema de ensino e o docente para quais aspectos sociais devem ser alcançados. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 155), o currículo, “[...] como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores /as intervenham nele”.

A totalidade dos sujeitos da pesquisa apontam que a seleção de métodos e de técnicas é considerada essencial para o planejamento da aula; entretanto, quando questionados sobre as técnicas e os métodos, eles apresentam pouca clareza do que pode ser materializado na sua prática docente para melhoria das aulas. Para 35,03% dos respondentes, ter domínio do conteúdo seria suficiente para dar uma boa aula, questão discutida em conhecimentos do conteúdo, estabelecido por Shulman (2005) como saberes do conhecimento, por Pimenta e Ghedin (2002) como saberes da experiência, e por Tardif (2014) como saberes do currículo.

Os saberes pedagógicos traçados por Tardif (2014) e Pimenta (2000, 2009), entendidos como aqueles transmitidos pelas instituições no processo de formação do professor, favorecem o estabelecimento de melhores técnicas. Frisa-se que mais de 60% dos instrutores (professores) não possuem nenhuma

formação pedagógica, mesmo de complementação. Acerca da formação pedagógica para a docência na Educação Superior, Cunha (2011) destaca:

Historicamente o campo da pedagogia não teve identificações com a educação superior. É dela, também, uma parcela de responsabilidade pelo silêncio produzido sobre esse campo, o qual pouco reivindicou. As emergências decorrentes do questionamento do papel social da educação superior, as mudanças culturais que afetam a distribuição e produção do conhecimento, os dilemas éticos que se colocam como fundamentais são, entre outros, importantes impulsos para uma virada de posição. A universidade, espaço fundamental da crítica social, tem tido dificuldade em olhar criticamente para si. É possível dizer que há certa soberba cultural que dificulta à autocritica e, como tal, emperra as mudanças nas tradições acadêmicas. (CUNHA, 2011, p. 454).

Entende-se que o professor é um profissional e, como ocorre nas outras profissões, é fundamental que a profissionalização e a profissionalidade estejam presentes. Para Arroio (2009), o professor deve aprofundar os conhecimentos sobre didática e saberes pedagógicos, visando contribuir com a formação integral dos estudantes. Tal formação deve ser vista como um processo contínuo que não se resume à realização de componentes curriculares pedagógicas e científicos na formação inicial, mas, sim, tem continuidade em formação posterior.

Construção da identidade docente, saberes do conhecimento e pedagógicos

O processo de construção da identidade dos instrutores (professores) do Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes deu-se, de forma geral, no ambiente familiar e, também, com influência de outros profissionais da área do saber, durante a formação escolar, corroborando as pesquisas de Pimenta (2000, 2009), Shulman (1987, 2004, 2005) e Tardif (2014). Sobre motivação docente, os sujeitos da pesquisa destacam que:

A minha irmã é professora, meu irmão foi professor no início da carreira, minha cunhada é professora.

Tenho vários [que admira], desde o professor de cursinho pré-vestibular, até dois professores da faculdade da UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais] na época em que eu fazia o curso lá. Primeiro pelo jeito de dar aula, a forma que eles tratavam a relação professor e aluno.

Na verdade, foi mais na época de cursinho pré-vestibular, eu tinha uma ideia e, por conta da postura de alguns professores que eu tive, me despertou essa parte.

Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, são bacharéis formados pela Academia de Bombeiros Militar de Minas Gerais já que são oficiais de carreira, e sua formação continuada, de forma geral, acontece de forma autônoma, que, para Santos (2008), é importante, principalmente para quem não possui formação em Licenciatura, complementação pedagógica ou cursos diversos relacionados à educação. Trata-se de saberes provenientes de programas e de livros didáticos (TARDIF, 2014). Nesse processo de formação, prevalece um caminho que exige mais esforço do docente. Nesse sentido, sobre formação didático-pedagógica, os sujeitos assim se manifestaram:

Eu leio livros técnicos relacionados à área de salvamento, não lia muitos livros de didática, mas agora leio na pós. Antes eu focava mais na parte técnica mesmo.

Hoje basicamente com leituras de manuais e livros. Sempre quando tenho oportunidade de fazer algum curso, eu tento fazer. Uma vez eu ouvi de um instrutor que ele se condicionava a pelo menos uma vez no ano, ou na pior das hipóteses de dois em dois anos, a se colocar na situação de aluno para ele não perder o foco; então, ele sempre fazia alguns cursos para não perder a visão do aluno. Através da visão de aluno, ele trabalha e tenta montar o perfil dele como professor.

Nessa direção, considera-se que, para ser professor, é necessário entender para além da práxis docente e dos saberes adquiridos no banco de escola. A atividade docente permeia a

capacidade de cada um mobilizar os diversos saberes e os conhecimentos em busca de determinados objetivos, com vistas a induzir os estudantes à reflexão e favorecer o crescimento e a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (PIMENTA, 2000; TARDIF, 2014). Para os sujeitos, ser professor é:

Apresentar ao aluno elementos-chaves e condições do que e como ele poderá desenvolver por conta própria os conhecimentos daquela disciplina; desenvolver no aluno senso crítico de buscar os fundamentos das atividades práticas em vez de seguir estritamente condutas contidas na literatura; desenvolver valores profissionais que julgo relevantes para a carreira daquele militar.

Significa saber que possa contribuir para o bom atendimento da sociedade, que estou contribuindo com técnicas que amanhã irão ajudar no atendimento às vítimas ... salvar vidas!!!

Para mim, além de ser uma realização pessoal, é também uma grande responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento profissional e institucional.

Tardif (2014, p. 11) afirma que “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Nessa fala de Tardif (2014), é possível estabelecer a relevância de entender os saberes dos docentes e como isso poderia maximizar os processos de ensino e de aprendizagem e, assim, vislumbrar como tais saberes seriam integrados, distintos, adquiridos com a experiência profissional, do convívio com demais professores e estudantes, entre outros.

De acordo com a pesquisa, 100% dos docentes afirmam não haver relação com a equipe pedagógica do educandário, dos quais 64% deles apontam que as reuniões com o corpo docente ocorrem no máximo duas vezes ao ano, se contentando apenas com orientações em início de curso quanto ao funcionamento, conforme se observa no recorte de dois apontamentos sobre as orientações didático-pedagógicas:

Uma vez passadas as orientações que o docente deve cumprir, não há nenhum outro vínculo com a pedagogia. O docente não tem *feedback* sobre seu trabalho, nem pela escola, nem pelos alunos.

Não há atualmente uma interação entre a docência e o corpo pedagógico no sentido de serem repassados planos pedagógicos, o que querem do professor, treinamentos.

Segundo o CBMMG (2019a, p. 37), cabe à seção pedagógica da Academia de Bombeiros Militar de Minas Gerais, reforçado pelo PPP do curso, “[...] promover a reflexão e o debate sobre questões didáticas, incentivando e oferecendo aos discentes e docentes atividades de atualização e aperfeiçoamento metodológico e pedagógico, contribuindo para a melhor qualidade do ensino”. Observa-se, aqui, uma quebra entre o estabelecido pelo PPP, no Plano de Desenvolvimento Institucional da Academia de Bombeiros Militar de Minas Gerais e nas referências quanto ao papel da pedagogia na unidade acadêmica. A ausência da participação ativa dos responsáveis pela criação de ambientes de discussão, debates, crescimento e favorecimento da formação continuada, corrobora para a manutenção do ensino como replicação ou imitação de práticas comuns e dificuldade de melhor transição em teoria e prática.

Entender a relevância dos saberes pedagógicos apontados por Tardif (2014), adquiridos por meio das instituições de formação de professores ou cursos de complementação pedagógica, são suficientes para entender a preocupação apontada no parágrafo anterior. Tais saberes possibilitam ao docente “[...] atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 117) e trazer à luz o entendimento das melhores técnicas ou ações para alcançar determinado resultado.

Saberes da experiência e mobilização em sala de aula

Quanto aos saberes experienciais, da própria experiência na profissão na sala de aula e na escola, observa-se que muitos trazem a prática do trabalho da profissão de Bombeiro Militar para o ambiente de ensino. Tal afirmação é destacada em:

Eu fui coordenador da CBU no ano de 2007 a início de 2010. Eu sou coordenador do curso de salvamento terrestre e fui treinador no ano de 2016 e 2018 e isso me faz ter a prática da área de salvamento. Eu escrevi alguns manuais, manual de espaço confinado por exemplo, e para escrever algumas técnicas eu precisei aplicar.

Também, destacaram-se experiências negativas no ensino do Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes da Academia. Para os instrutores (professores), existem dificuldades atreladas às questões logísticas e de infraestrutura de apoio. Essa questão fica evidente quando se analisa a fala a seguir:

Experiência negativa é dificuldade com material, às vezes a gente planeja algo pra fazer com os alunos e não temos material suficiente. Depende às vezes de contatos externos para realização de algumas aulas, onde preciso de ambientes externos e, às vezes, tem que desmarcar aula ou algo parecido e isso dificulta muito.

Quanto aos recursos didáticos utilizados em suas aulas, a mobilização está vinculada à experiência e aos saberes profissionais da atuação de bombeiros, com treinamento por cenários e direcionamento às habilidades psicomotoras. Sobre os recursos didáticos, os participantes assim se manifestaram:

A minha aula é prática, tem técnicas específicas para apontar. Eu exponho para o aluno, durante uma aula expositiva, aponto como se faz a técnica, demonstro para o aluno, ele repete a demonstração e posteriormente eu faço uma avaliação com a criação de cenários reais em ambientes reais para o aluno resolver o problema que eu propus para ele.

Como a minha disciplina é grande parte prática, normalmente a gente trabalha em beira de piscinas, lagoas... Então a gente pega o material, exemplifica, vai com os alunos, demonstra como tem que ser feito, faz com aluno e tenta, na medida do possível, fazer o aluno repetir a maior quantidade de técnicas possíveis para ele assimilar a atividade prática. E na parte teórica, a gente utiliza a sala de aula com retroprojektor, vídeos, quadro; é basicamente isso.

Quanto aos processos de avaliação e de acompanhamento da evolução dos estudantes, verifica-se a ausência de acompanhamento individualizado, sendo em alguns casos feito por observação pelo professor, porém sem anotações, fichamento ou elaboração de diários. Sobre o acompanhamento da aprendizagem, foi destacado:

A gente já tem essa percepção. Esse critério de avaliação, vamos dizer assim, não no sentido de pontuar mas no sentido de monitorar a evolução dos alunos e perceber a dificuldade de execução. Como eu falei, já são 13 anos que eu sou instrutor. Então, a gente já vai percebendo já aquele aluno que tem mais destreza na atividade e aquele que tem menos. E, em cima disso, a gente vai fazendo a abordagem.

Através da aplicação de atividades ao longo da aula, eu passo o conteúdo e o aluno vai executá-lo. Ele vai fazer a técnica, sendo esse o primeiro acompanhamento, o outro é na hora da avaliação. Apenas de forma visual.

Eu tento perceber no decorrer na disciplina se alguns militares têm um pouco mais de facilidade; então, eu acabo focando nos alunos que têm mais dificuldade. Quando eu tenho um grupo específico de alunos e, às vezes, com os auxiliares, eu tento focar um pouco mais nas dificuldades dos alunos para tentar levantar o nível deles para ter um nível padrão da turma.

Essa forma de monitoramento e acompanhamento torna-se mais complexa por depender dos apontamentos das dificuldades de aprendizagem pelo estudante e não pelo professor. Nessa direção, Shulman (1987, 2004, 2005) mostra as vantagens do CPC por parte do docente, devido à capacidade de identificar o que seria necessário para cada estudante no processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, os saberes da experiência são muito relevantes. Assim como a formação acadêmica, estes qualificam o professor para diferenciar o estilo de aprendizagem de cada estudante e, assim, direcioná-los conforme suas particularidades. Apesar de ser relevante essa identificação, os instrutores (professores) não vislumbram a possibilidade de realização, mesmo apontando que seja necessário. Isso fica evidenciado nas falas apresentadas sobre o acompanhamento da aprendizagem que seguem:

Não é 100%, eu individualizo algumas coisas sim, não durante a aula, mas em monitorias. Eu sempre me disponibilizei para meus alunos para passar monitoria, reforço ou algo assim. Se eu noto que um aluno está com um desenvolvimento, mas alguém, eu ofereço a monitoria, mas não exijo que ele participe.

Não, nós adaptamos. A gente vem com objetivo de ensinar uma determinada atividade e a gente percebe que aquele jeito de levar aquela prática não está sendo eficaz para aquele determinado grupo; então, nós levamos outro exemplo, fazemos outra prática. Às vezes, a técnica para uns não é necessariamente a melhor técnica para outros; então, às vezes, quando percebemos uma dificuldade, tentamos alterar a técnica para conseguir repassar o conhecimento.

Eu tento conversar com cada um e fazer observação, mas até por serem disciplinas muito curtas e por ter a carreira nos bombeiros e não ser só instrutor e não poder dedicar a fundo, então não tem um acompanhamento mais detido não.

Nessa acepção, segundo Gaeta e Masetto (2013), outro aspecto que favorece a aprendizagem são os *feedbacks*.

Oferecer feedback, fazer comentários sobre os trabalhos dos alunos, elogiar, incentivar, corrigir rotas é um fator determinante para que a aprendizagem seja bem-sucedida. E também para superar os estágios, completar os ciclos, manter-se motivado. Se as pessoas se propõem a aprender é porque pretendem modificar ou aperfeiçoar alguma coisa. (GAETA; MASETTO, 2013, p. 50).

Conforme se observa nos apontamentos dos instrutores (professores), nem sempre os *feedbacks* ocorrem de forma a favorecer a aprendizagem, porém, em alguns casos, os docentes se esforçam para realizá-los, como pode ser visto nas seguintes observações:

Nas avaliações práticas, eu converso com os alunos e recebo os *feedbacks*.

Tem a correção e a mostra de prova, e, nessa mostra, os alunos fazem algumas ponderações, mas não há o apontamento de questões de aprendizado.

Nós sempre utilizamos *feedback*, eu passo para o aluno o que ele errou e no que ele precisa melhorar. Nem sempre a carga horária atende tudo que a gente precisava e nós falamos com ele o que ele precisa melhorar, no que ele evoluiu.

Considerações finais

Retomando ao debate que conduziu à estruturação da pesquisa quanto ao processo de construção e de mobilização de conhecimentos e saberes inerentes ao exercício da docência em uma instituição de ensino militar, o Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes da Academia de Bombeiros Militar de Minas Gerais, tornou-se evidente que o processo de construção da identidade docente está atrelado a diversos fatores, sejam eles relacionados à individualidade humana, pela consciência da real função do ser docente e o que seria em si o ato de ensinar, ou fatores vinculados aos saberes experienciais, pedagógicos, curriculares e disciplinares.

Para a formação da identidade docente, é relevante apontar o ambiente no qual o professor está trabalhando, pois influenciará em todo o processo. Um docente de escola pública infantil

apresenta características que o distingue dos demais pela forma de lidar com a criança, um ser ainda em formação. Da mesma forma, o ambiente militar apresenta suas peculiaridades, com condições de trabalho distinta, jornada de trabalho, forma de ingresso para lecionar e outras.

Relevante se faz citar que a pesquisa em pauta se apresenta como uma precursora na averiguação dos saberes que são aplicados no ensino do Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes da Academia de Bombeiros Militar de Minas Gerais, uma instituição com rotina que tende a ser rígida e metódica para os estudantes. Para o corpo docente, a docência geralmente ocorre como jornada dupla, em que ele exerce as funções administrativas e/ou operacionais diariamente e ainda busca o exercício da função docente.

Em linhas gerais, a partir da análise das correlações dos resultados e os autores evidenciados, conclui-se que os sujeitos da pesquisa:

- a) Muitas vezes exercem a função docente como uma segunda profissão, seguindo a premissa do “de repente comecei a ensinar”, sem que tenha formação pedagógica para a docência. Frisa-se que a realização de atividades ordinárias não correlatas ao ensino impactam no processo de motivação e melhor eficiência do ensino.
- b) Não conhecem o PPP do curso e isso acarreta decisões didático-pedagógicas individuais. O distanciamento dos docentes do setor de pedagogia, que fora apontado nos resultados, pode ser um indício da origem do problema.
- c) Possuem pouca formação para a docência, mas demonstram interesse em realizá-la. Possuem alto grau de motivação para exercício da profissão.
- d) Possuem pouco conhecimento quanto à utilização de métodos, técnicas e materiais de ensino. Possuem pouco conhecimento sobre formas de avaliação não tradicionais.
- e) Possuem domínio do conteúdo e são engajados, mas entendem que somente isso não é suficiente para ministrar uma boa aula.
- f) Apontam para um professor ideal que traz para a sala de aula as experiências profissionais, correlacionando o ensino à prática do trabalho. Indicam que não basta deter o conhecimento técnico-operacional para poder exercer a função de ensinar e direcionam na perspectiva de necessidade de conhecimento didático-pedagógico, em uma óptica de valorização do conhecimento especializado e da experiência prática.
- g) Replicam as práticas que julgaram boas quando vivenciadas como estudantes.
- h) Em uma parcela significativa, não há dedicação exclusiva ao labor de ensinar, o que pode prejudicar o processo de ensino devido à impossibilidade de preparo adequado de aulas e acompanhamento da evolução do estudante no percurso formativo.

Apesar desses apontamentos, a pesquisa apresenta como limite o contexto analisado que não pode ser generalizado e que carece de outros estudos para melhor compreender os desafios e as necessidades nessa área ainda pouco explorada na instituição, que seria a mobilização dos saberes na prática, definidos na pesquisa, bem como o saber-fazer em sua essência. Propiciar e incentivar outros estudos induzem à valorização e ao reconhecimento da docência do ensino bombeiro militar.

Referências

- ARROIO, A. Formação docente para o ensino superior em química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Abrapec, 2009. p. 1-12.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BERBEL, N. A. N.; GOMES, D. F. M. **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: Grafcel, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais de Área de Segurança Pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.
- CBMMG. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Academia de Bombeiros Militar. Resolução Nº 680, de 1º de setembro de 2016. Aprova as Diretrizes de Ensino Profissional do Corpo de Bombeiros Militar e dá outras providências. **Separata do Boletim Geral Bombeiro Militar**, Belo Horizonte, n. 35, p. 546, set. 2016.
- CBMMG. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Academia de Bombeiros Militar 2019-2023**. Belo Horizonte: ABM, 2019a.
- CBMMG. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. **Projeto Político do Curso de Bacharelado em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes**. Belo Horizonte: ABM, 2019b.
- CBMMG. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. **Norma Geral de Ação 01 – Cotidiano Acadêmico**. Belo Horizonte: ABM, 2020.
- CHAN, K. K. H.; YUNG, B. H. W. Developing pedagogical content knowledge for teaching a new topic: more than teaching experience and subject matter knowledge. **Research in Science Education**, [s. l.], v. 48, n. 2, p. 233-265, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9567-1>
- CUNHA, M. I. da. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa como pressuposto da qualidade da educação superior: repercussões no campo da didática universitária. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p443>
- DAY, C. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, p. 151-188, 2003.
- FERNANDEZ, C. Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers' training. **Problems of Education in the Twenty First Century**, Lithuania, v. 60, p. 79-100, jun. 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhe. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, F. G. de; RIBEIRO, L. R. “Um bombeiro pede socorro!”: socialização, treinamento e sofrimento na formação do bombeiro militar. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 212-224, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-0215111>

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KIRSCH, D. B. **Processo de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

KIRSCH, D. B.; MIZUKAMI, M. da G. N. A profissionalização do oficial da aeronáutica: os instrutores militares. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 483-498, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442673>

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

MADEIRA, M. C. **Sou professor universitário; e agora?** Manual de primeira leitura do professor. São Paulo: Sarvier, 2008.

MINAS GERAIS. **Lei Nº 5.301, de 16 de outubro de 1969**. Contém o Estatuto dos Militares do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Instituto de Previdência dos Servidores Militares de Minas Gerais, [1969]. Disponível em: https://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis/LEI_5.301.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Decreto Estadual Nº 774, de 12 de dezembro de 2012. Autoriza o funcionamento do Curso de Graduação em Ciências Militares – Prevenção e Gestão de Catástrofes – Bacharelado, e credencia o Centro de Ensino de Bombeiros – CEBOM, localizado no Município de Belo Horizonte. **Diário do Executivo**: caderno 1, Belo Horizonte, MG, p. 4, 12 dez. 2012.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, A. **Professor não é educador**. 4. ed. Cascavel: Profeduc, 2012.

MOURA, A. A. As teorias de aprendizagem e ensino e a formação de soldados bombeiros militares. **Revista Gestão Universitária**, [s. l.], 5 jul. 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/as-teorias-de-aprendizagem-e-ensino-e-a-formacao-de-soldados-bombeiros-militares>. Acesso em: 10 mar. 2023.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Tradução Dom Quixote. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>

SACRISTÁN, G. Os professores como Planejadores. In: SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A. I. (ed.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 1-23, abr. 1987.

SHULMAN, L. **Teaching as community property: essays on Higher Education**. San Francisco: Jossey Bass, 2004.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Professorado Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, S. M. L. da. **Formação dos soldados bombeiros do estado do Pará: (re)significações das competências a partir da matriz curricular nacional de segurança pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Defesa Social e Mediação de Conflitos) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

STAMBERG, C. da S.; NEHRING, C. M. As influências do professor formador e o saber específico na escolha pela docência em matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.] v. 12, n. 2, p. 345-360, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992012>

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VAGULA, E. O Professor, seus saberes e sua identidade. **Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 103-116, 2005.

Recebido em 29/12/2022

Versão corrigida recebida em 14/03/2023

Aceito em 16/03/2023

Publicado online em 27/03/2023