

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDEVALDO DALABENETA

**A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE
SANTA CATARINA: ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM,
CURRÍCULO E SABERES DOCENTES**

**BLUMENAU
2015**

EDEVALDO DALABENETA

**A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE
SANTA CATARINA: ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM,
CURRÍCULO E SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau – FURB

Orientador: Prof. Dr. Edson Schroeder

BLUMENAU

EDEVALDO DALABENETA

**A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE
SANTA CATARINA: ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM,
CURRÍCULO E SABERES DOCENTES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



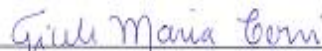
*Prof(a). Dr(a). Edson Schroeder/FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Tatiana Comiotto/UDESC
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Rita Buzzi Rausch/FURB
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Gicele Maria Cerni/FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 17 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Uma entre tantas contribuições que meu referencial teórico me possibilitou compreender foi a importância do ato colaborativo na interação entre cada sujeito. Por meio dessa ação de colaboração, apresento, então, este trabalho, fruto de uma importante rede de colaboradores. Sem dúvida alguma, todos emprestaram um brilho especial a esta dissertação de mestrado.

No uso das palavras de Spinoza (2011, p.23), sua proposição de número 15 nos diz que: “Tudo o que existe, existe em Deus, e sem Deus, nada pode existir nem ser concebido”. Assim, Deus é a causa primeira do meu agradecimento, sem Ele, eu não existiria e, conseqüentemente, não poderia ter escrito este trabalho de mestrado. Meu profundo agradecimento.

Aos meus pais, Osvaldo Dalabeneta e Márcia Reis Dalabeneta, pelo carinho com que fui criado. Pela simplicidade e profunda sabedoria do cuidado com o outro. Por sua íntima ligação com a agricultura e a terra, impregnou-se em mim um amor para com toda vida. Meu pai com sua habilidade para criar lindas hortas e pomares e minha mãe, no cultivo de lindos jardins. Quando fecho os olhos e recordo-me do passado, sinto o cheiro das carambolas e das margaridas. Outro importante exemplo herdado de meus pais foi a importância de se ter irmãos. Deste modo, sou grato ao meu irmão Eduardo e minha irmã Marluce. Aprendi muito com vocês. Ainda, destaco a valorização que meus pais deram aos estudos, sempre me incentivando.

Mas, há um momento no transcorrer da vida em que algo nos acontece e nos arrebatamos com uma força profunda e nos apaixonamos. Assim foi o primeiro dia em que a vi, em meu local de trabalho, quando ainda era metalúrgico, muito antes do sonho de me tornar um bombeiro. Era ela menina simples de um sorriso lindo e encantador por quem me apaixonei já no primeiro olhar. A ti, Valdirene, depois de Deus, que dedico a conclusão desta dissertação. Sem sua paciência em minhas muitas ausências, sendo pai e mãe de nossos filhos Guilherme e Gustavo, não teria alcançado forças para chegar aqui. Tu és minha fortaleza e refúgio, meu porto seguro. Antes de te conhecer eu admirava de longe a felicidade, hoje eu vivo a felicidade. A ti ofereço todas as flores que cultivo em nosso jardim. Mulher, mãe e esposa maravilhosa, te amo.

Ah! O que dizer de meus filhos Guilherme e Gustavo... Ser pai tem sido uma experiência bela e rica. São tantas emoções quando os vejo brincar juntos. Lembro-me ainda quando era criança, e das brincadeiras com meus irmãos. Aprendo muito com vocês. Amá-los-ei eternamente!

Retorno mais uma vez para novamente agradecer ao meu irmão Eduardo, com quem passo muitas horas ao telefone. Mesmo distante, se faz próximo em nossas discussões filosóficas. Tenho aprendido muito! Agradeço-lhe sempre por ter aceitado o convite para financiar minha pesquisa de mestrado. Sei de seu esforço para me auxiliar nesta empreitada e reconheço que, sem seu apoio financeiro e fraterno, não teria tido condições de aqui chegar. Meu sincero agradecimento.

Agradeço a minha primeira professora, Adriana de Mello, por ter me conduzido ao mundo da leitura, alfabetizando-me. Também, dessa forma, estendo o meu agradecimento a todos os meus professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Tenho também que agradecer à professora Isabel Depinè Poffo por ter sido minha tutora em meu curso de Graduação na Licenciatura de Ciências Biológicas, pela Uniasselvi, incentivando-me sempre a dar continuidade a meus estudos.

E, na oportunidade, agradeço, ainda, ao Centro Educacional Avantis, onde cursei minha especialização *Lato Sensu* em Gestão e Educação Ambiental. Foi nesse local que fui tocado, pela primeira vez, pelo desejo de cursar o Mestrado em Educação.

Sou grato, de modo muito especial, a minha prima Alessandra Andrea Machado, pois me abriu acesso ao mundo dos bombeiros. Muito provavelmente, sem a sua insistência, hoje não seria um bombeiro e, muito menos, estaria aqui escrevendo esta dedicatória para a conclusão do mestrado. Estendo também meu agradecimento ao seu esposo Henrique, pelo apoio prestado.

O Corpo de Bombeiros Militar da cidade de Brusque tem um sentido muito importante para mim. Foi nesse quartel o local onde tive minha primeira experiência com os homens do fogo. Na realização do Curso de Bombeiro Comunitário, nasceu meu desejo em ser bombeiro. Agradeço ao coordenador do Curso e também instrutor, Tenente Fragas, que me ensinou o verdadeiro sentido da expressão “Espírito de Corpo”, que é nossa bandeira. Estendo, também, o meu agradecimento

ao então Major João Batista Cordeiro Júnior, comandante da unidade, e a todos os instrutores e estudantes do Curso de Bombeiros Comunitários da turma de 2002.

Não posso me esquecer de levantar outro importante agradecimento à Polícia Militar de Santa Catarina. Foi por meio dela que me tornei soldado. Muitos valores éticos, morais e profissionais foram apreendidos nos quase nove meses de formação, no Centro de Ensino da Polícia Militar, na cidade de Florianópolis, no ano de 2003. Assim, estendo o agradecimento ao comandante do pelotão Tenente Giovani Fachinni, ao monitor Sargento Carlos e a todos os estudantes de meu pelotão de soldados.

Agradeço às corporações da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros pela oportunidade e aceite de minha transferência às fileiras da corporação bomberil. Estendo minha gratidão ao Sargento Bernardo, como meu primeiro monitor na corporação dos bombeiros, pela paciência em ensinar. Sou grato, também, a toda classe de soldados que, comigo, vieram transferidos da Polícia Militar no auxílio mútuo, quando realizávamos nossa adaptação para o trabalho junto aos bombeiros no quartel do comando dos bombeiros em Florianópolis, 2003.

Tenho grande gratidão ao meu primeiro local de trabalho como bombeiro na cidade de Blumenau, ainda em novembro de 2003. Foi um período curto, mas de profundas aprendizagens com os bombeiros que ali trabalhavam.

Servir como soldado bombeiro na cidade de Guabiruba, desde janeiro de 2004, tem sido uma experiência rica e sou grato a todos os combatentes que neste pelotão estão ou que já trocaram de cidade e aos que já se aposentaram: Soldado Fernando, Cabo Jair, Cabo Jeferson, Sargento Marcos Antonio, Sargento Zermiani, Cabo Adriano, Cabo Luciano, Cabo Moritz, Sub Tenente Rodrigues, Soldado Paulo, Soldado Carlos Eduardo, Soldado Joel, Soldado Steiner, Soldado Roger Farias, Soldado Jardel, Soldado Raupp, Cabo João Guilherme, Tenente Schardong, Sargento Vanderlei e Sargento Henrique. Assim, cada militar ora citado contribuiu em muito para a conclusão do mestrado, seja nas trocas de serviços, rendições, entre outras muitas necessidades para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, também, ao comando de Companhia, Tenente Manfrin e do 3º Batalhão de Bombeiros, Major Gamba. Faço também outro importante agradecimento à equipe de Defesa Civil com qual trabalho: Cínthia, Cláudio, Santana e Sidinei. Apresento também meu agradecimento aos bombeiros comunitários: Sidinei,

Claudinei, Imhof, Juliana, Aparecida, Maria, Sergiane, Kátia, Maiara, Kohler, Dalpiaz, Krempel e Ricken, que prestam serviço voluntário junto a OBM de Guabiruba, contribuindo sobremaneira na composição das guarnições e auxiliando nos trabalhos. Também expresse meu agradecimento à Karina Martins, por todo o aconselhamento a mim disponibilizado quando da realização de seu estágio do Curso de Psicologia nesta OBM, pois em muito me auxiliou.

Ao Cabo Jeferson, com quem convivo e trabalho há 13 anos, faço um agradecimento especial, por sua generosidade, respeito, camaradagem, sendo confiante e amigo de todas as horas. Um laço de amizade que ultrapassou os muros da caserna militar e se estendeu a nossas vidas pessoais, sempre na torcida pela conclusão desta pesquisa de mestrado, nas muitas trocas e rendições de serviço para que eu pudesse ir estudar. Minha profunda gratidão.

Sou grato, ainda, pela bela oportunidade de ter sido o instrutor de três turmas de bombeiros mirins, uma de bombeiros juvenis e três turmas de bombeiros comunitários, cuja experiência como instrutor me possibilitou compreender a necessidade de continuar meus estudos. A partir de então, o contato com o grupo possibilitou-me aprender a ser bombeiro, de fato. Compreendi que a aprendizagem congrega muito mais que uma dualidade entre experientes e inexperientes; mas sim, de tornar o aprendiz um participante mais consciente e responsável no curso de seu próprio desenvolvimento (ROGOFF, 1998).

Agradeço à bibliotecária do Centro de Ensino da Polícia Militar de Santa Catarina por sua generosa contribuição na busca por dados históricos do CBMSC.

Sou grato aos servidores do arquivo histórico da Polícia Militar no auxílio do levantamento histórico do processo formativo do Corpo de Bombeiros de nosso estado.

Também dirijo meu agradecimento às bibliotecárias do Centro de Ensino Bombeiro Militar de Santa Catarina.

Sou grato aos bombeiros da reserva remunerada Coronel Gevaerd e ao Coronel Álvaro Maus, pelo auxílio no levantamento de dados históricos do Corpo de Bombeiros de Santa Catarina.

Agradeço aos comandantes do Centro de Ensino Bombeiro Militar, aos Tenentes Coronéis Flávio Rogério Pereira Graff e Aldo Baptista Neto, pela oportunidade e confiança conferida a este mestrando e também soldado bombeiro,

por autorizarem o desenvolvimento desta pesquisa junto à escola de formação de soldados bombeiros.

Aos estudantes soldados do Centro de Ensino Bombeiro Militar do ano de 2013, apresento-lhes meus agradecimentos pelo acolhimento e receptividade em aceitar fazer parte da pesquisa como sujeitos.

Aos três bombeiros militares instrutores que também participaram da pesquisa como sujeitos, apresento meus mais sinceros agradecimentos. Obrigado pela confiança!

Pela enorme presteza, agradeço à equipe pedagógica de trabalho no Centro de Ensino Bombeiro Militar, por meio da professora Paula que, de modo comprometido e competente, auxiliou-me em todo meu trabalho, pois sem sua ajuda em minhas muitas dúvidas e solicitações, dificilmente alcançaria meus objetivos de pesquisa. Estendo, também, este agradecimento, à professora Lilian, que prestou seus serviços nessa escola durante alguns anos.

Outra valiosa contribuição para esta pesquisa veio de Portugal. Assim, agradeço as Associações Humanitárias de Bombeiros Voluntários das cidades de Braga e Gouveia pela recepção, acolhimento e doação de livros e materiais que possibilitaram um levantamento histórico mais rigoroso do trabalho desenvolvido pelos bombeiros.

Gentilmente, faço também um agradecimento à professora Dra. Mónica da Anunciata Duarte de Almeida, pela recepção e acolhimento junto ao Museu do Regimento de Bombeiros Sapadores de Lisboa, quando em visita em setembro de 2014, onde recebi muitos materiais e livros, auxiliando na obtenção de dados históricos.

Sou grato ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE – ME) da FURB, por ter me possibilitado a oportunidade de cursar duas disciplinas optativas na modalidade de estudante especial, ainda em 2012. Assim, agradeço à professora Dra. Otília pela disciplina ministrada sobre os pressupostos teóricos de Bakthin e ao professor Dr. Edson, na disciplina que tratou sobre os pressupostos teóricos de Vigotski. Essas oportunidades fizeram-me apaixonar ainda mais pelo mestrado.

Tenho grande gratidão a todos os professores do PPGE – ME, entre 2013 e 2015, por sua valiosa colaboração nesta caminhada, assim elenco os professores:

Dr. Celso Kraemer, Dr. Adolfo Ramos Lamar, Dra. Rita Buzzi Rausch, Dra. Rita de Cássia Marchi, Dra. Márcia Regina Selpa de Andrade, Dra. Gicele Maria Cervi, Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, Dra. Juliane Fischer, Dr. Osmar de Souza, Dra. Adriana Fischer, Dra. Maristela Pereira Fritzen e Dr. Edson Schroeder.

Tenho imensa gratidão às secretárias do PPGE – ME, Arlei Trentini Klock e Heloisa Gonzaga Schmitt por toda a ajuda e dedicação com cada um dos mestrandos em nossas tarefas acadêmicas.

Agradeço ao professor Dr. Celso por ter me questionado em suas aulas quanto ao objeto de minha pesquisa e pela sugestão em realizá-la junto ao Corpo de Bombeiros, fazendo-me perceber sua relevância. Ainda, à professora Dra. Rita Buzzi Rauch, pelos encaminhamentos na disciplina Seminários de Pesquisa, sempre indicando caminhos para a pesquisa por meio de questionamentos que me faziam refletir.

Quanto ao meu orientador e amigo, professor Dr. Edson, agradeço por aceitar entrar neste barco comigo! Faltam-me palavras por toda a atenção e carinho em seus ensinamentos. Suas atitudes frente a tantas situações sempre me indicaram que é preciso respeitar o tempo de cada um. Hoje sou mais paciente com o tempo de cada um. Você, professor, não ensinou apenas com palavras, mas, sobretudo, com gestos em sua prática como docente, inspirando-me profundamente a compreender o sentido de toda teoria vigotskiana. Estendo, também, meu agradecimento pela oportunidade em realizar o estágio supervisionado no ensino superior, na disciplina Teoria Pedagógica e Prática em Ciências, no Curso de Pedagogia (2014 – I Fase) da FURB. Foi um grande aprendizado. Aproveito esta oportunidade para agradecer às estudantes da disciplina pelo acolhimento em meu estágio.

Sou grato a todos os estudantes mestrandos da turma 2013 por suas muitas contribuições: Ana Paula de Oliveira Iten, Andrea Machado, Ângelo Vandiney Cordeiro, Clarice Klann Constantino, Cristiane Theiss Lopes, Deise Stolf Krieser, Elisiane Souza Saiber Lopes, Elizangela Aparecida Mattes da Silva, Glindia Victor, Graciela Juciane Minatti, Ligia Dorian Zorrer, Lucimar de Almeida Melo Arruda, Marta Nascimento de Oliveira, Naiara Gracia Tibola, Osmarina Block, Graziela Maffezzoli, Vivian Andreatta Los, Everton Leandro Chiodini, Taise Feldmann, Thyara

Antonielle Demarchi, Karline Beber Branco, Suy Mey Schumacher Moresco, Luciana Fiamoncini e Morgana Tillmann.

Refaço, mais uma vez, meu agradecimento aos estudantes de meu grupo de pesquisa, PROCEA, nas aulas da disciplina de Seminário de Pesquisa, com suas generosas contribuições. Aos mestrandos: Thyara Antonielle Demarchi, Karline Beber Branco, Vivian Andreatta Los, Everton Leandro Chiodini, Osmarina Block, Glíndia Victor, Elisiane Souza Saiber Lopes e Ana Paula de Oliveira Iten, meu muito obrigado.

Não poderia deixar de fazer um agradecimento especial à Karline Beber Branco. Neste período de mestrado, os laços entre estudantes se estenderam e possibilitou uma rara e bonita amizade, situação essa que fez com que nossas famílias também se aproximassem. Hoje nossos filhos brincam juntos em minha casa, que recebeu de Isaac, filho de Karline, um belo nome: “A casa de historinhas”.

Também faço um agradecimento especial à Osmarina Block, por todos os auxílios recebidos. Sempre se mostrou entusiasmada em ouvir as descobertas desta pesquisa.

Quero também expressar meu agradecimento à Suy Mey Schumacher Moresco que, como colega de turma, muito me auxiliou, tanto pela amizade e companheirismo, como também com seus conhecimentos de ortografia e gramática, sobretudo na gentil correção desta dissertação.

Na oportunidade, faço também um agradecimento às mestras Sílvia Olenia Clemente dos Santos e Maristela Pitz dos Santos, da turma 2012 de mestrandos, por todo o acolhimento a nós, recém-chegados em 2013. Isso fez toda a diferença para mim. Sempre prontas a ajudar e orientar com suas experiências. Meu muito obrigado.

Agradeço à professora Dra. Gicele Maria Cervi por suas aulas repletas de entusiasmo, na discussão dos temas sobre escola e currículo, com suas boas provocações. Marcaram-me profundamente. Reitero, ainda, meu agradecimento pela colaboração na escrita de três artigos, juntamente com meu orientador. Por intermédio de um deles, tivemos a oportunidade de participar em um evento sobre currículo, na Universidade do Minho, em Braga – Portugal, em setembro de 2014.

Agradeço à banca de qualificação, Dra. Gicele Maria Cervi, Dra. Rita Buzzi Rausch e meu orientador Dr. Edson Schroeder, por todas as críticas, orientações e

sugestões apresentadas à pesquisa, o que, por sua vez, possibilitou qualificar o presente texto; e às professoras Dra. Tatiana Comiotto, Dra. Rita Buzzi Rausch e Dra. Gicele Maria Cervi pela participação na banca final.

E, por fim, agradeço a todas as pessoas que, de modo direto ou indireto, tenham contribuído para a realização deste trabalho.

Mas tudo o que é precioso é tão difícil como raro.
(SPINOZA, 2011, p.238)

RESUMO

A presente dissertação faz parte da Linha de Pesquisa Processos de Ensinar e Aprender e do grupo de pesquisa Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau. Em seu desenvolvimento, a pesquisa caracterizou-se como exploratória e interpretativa e teve como objetivo geral analisar as compreensões de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores bombeiros que participam da formação do estudante soldado bombeiro militar. Participaram da pesquisa 20 estudantes soldados, um supervisor pedagógico e três instrutores bombeiros militares, todos do CEBM, na cidade de Florianópolis - SC. Como instrumentos e procedimentos de geração de dados, foram utilizados documentos institucionais, técnica de complemento e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) a partir de três unidades de análise: Aprendizagem – Currículo – Saberes Docentes, que derivam três categorias. Assim, para a unidade de análise Aprendizagem, utilizaram-se como referencial teórico os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski (1989; 1993; 1999; 2007; 2009; 2010); já o referencial teórico utilizado para a discussão da unidade de análise sobre currículo, foi Paraíso (2009), Silva (2013), Moreira (2001) e Dussel (2002); para a de análise da unidade sobre saberes docentes, utilizamos Tardif (2013) e Zabala (1998). Como resultados, identificamos, em meio a documentos, que o currículo empregado pelo CEBM é de vertente tradicional, muito embora os instrutores, sujeitos desta pesquisa, indiquem adotarem outras perspectivas, por meio de um currículo híbrido no uso conjunto das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Todavia, o fazem sem conhecimento teórico e reflexivo, fortalecendo, assim, aos movimentos do currículo oculto, influenciando sobremaneira os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes soldados. Por conseguinte, esses estudantes identificaram três instrutores bombeiros considerados como bons instrutores e que participaram do seu processo de formação. Mencionaram questões relacionadas a qualidades, caracterizando-se como saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais. Para esses estudantes, a postura adotada pelos instrutores é o que possibilita seus processos de aprendizagem, colaborando para o seu desenvolvimento profissional, o que, por sua vez, promove a construção de sua identidade como futuros soldados bombeiros. Quanto ao processo de aprendizagem, os estudantes demonstram dificuldades em compreender o seu próprio processo de aprender, um aspecto ratificado pela supervisão pedagógica, bem como pelos instrutores. Os instrutores apresentam algumas considerações adequadas acerca do processo de aprendizagem que ocorre nos estudantes, currículo e também de saberes docentes, porém o fazem empiricamente, sugerindo, desta forma, a necessidade de um trabalho de formação continuada que aborde e discuta sobre o processo de aprendizagem dos estudantes com os instrutores, com objetivo de ampliar e qualificar, ainda mais, a formação oferecida nessa escola de bombeiros.

Palavras-chave: Formação de Soldados. Bombeiros. Aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural. Currículo. Saberes Docentes.

ABSTRACT

This work is part of the Learning and Teaching Processes Line of Research and also to the Learning and Development in the Historic-Cultural Perspective Research Group, at the Post Graduation Program of Studies in Education, at the *Fundação Universidade Regional de Blumenau*. In its development, the research was characterized as exploratory and interpretive and it aimed to analyze the understanding of learning which guides the firefighting instructors teaching practice who take part in the training of military soldier firefighter student. The participants were 20 students soldiers, an educational supervisor and three firefighting instructors, all from Florianópolis - SC. As tools and data generation procedures, institutional documents were used, complement technical and semi-structured interviews. Data were analyzed using content analysis (Bardin, 1977) from three units of analysis: Learning, Curriculum and Teacher's Knowledge, in which, each unit had three categories. Thus, for the Learning unit of analysis, it was used as the theoretical assumptions of the cultural-historical theory of Vygotsky (1989; 1993; 1999; 2007; 2009; 2010); since the theoretical framework for the discussion of the analysis unit of Curriculum it was used Paradise (2009), Silva (2013), Moreira (2001) and Dussel (2002); and for the analysis on Teaching Knowledge unit, it was used Tardif (2013) and Zabala (1998). As a result, it was identified among the documents that the curriculum employed by the Firefighting Department of Florianópolis, has a traditional confluence, even though the teachers, subjects in this study, indicate the adoption of other perspectives, through a hybrid curriculum in the use of traditional theories, critical and post criticism. However, they do it without any theoretical and reflexive knowledge, strengthening thus, the hidden movements of the curriculum, influencing greatly the processes of learning and development of student soldiers. Therefore these students identified three firefighting instructors to be considered good instructors who participated in their development process. They have cited issues related to quality, characterized as conceptual, procedural, attitudinal and experiential knowledge. For these students, the attitude adopted by the instructors is what enables their learning processes, contributing to their professional development, which in turn, promotes the construction of their identity and future firefighting soldiers. As for the learning process, students showed difficulties in understanding their own learning process, an aspect ratified by the pedagogical supervision as well as the instructors. Instructors have some appropriate considerations about the Learning Process, which occurs in students, curriculum and also of Teaching Knowledge, though they do it empirically, suggesting thus the need for an in-service work to address and discuss the process of student learning with instructors, in order to widen and improve even further the training offered in this firefighting school.

Keywords: Soldiers Training. Firefighters. Learning. Zone of Proximal Development. Historical-Cultural Theory. Teacher's Knowledge. Curriculum.

QUADRO DE LEGENDAS

ABM	Academia Bombeiro Militar
ACT	Admissão por Contrato Temporário
BC	Bombeiro Comunitário
BM	Bombeiro Militar
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cb	Cabo
CBM	Corpo de Bombeiros Militar
CBMSC	Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina
Cel	Coronel
CEBM	Centro de Ensino Bombeiro Militar
CEBMSC	Centro de Ensino Bombeiro Militar de Santa Catarina
CBMERJ	Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro
CEPM	Centro de Ensino da Polícia Militar
CFAP	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças
CTE	Curso de Técnicas de Ensino
DE	Diretoria de Ensino
DivA	Divisão Administrativa
DivE	Divisão de Ensino
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IG	Instrução Geral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Maj	Major
OBM	Organização Bombeiro Militar
PPP	Projeto Político Pedagógico
Scielo	Scientific Electronic Library Online
Sd	Soldado
Sgt	Sargento
Sub Ten	Sub Tenente
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ten	Tenente
Ten Cel	Tenente Coronel
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil do corpo docente do CEBM	44
Quadro 2 – Instrutores e suas quantidades de menções elencados pelos estudantes	54
Quadro 3 – Cronograma de desenvolvimento da pesquisa	60
Quadro 4 – Disciplinas elencadas pelos estudantes no instrumento da Técnica de complemento.....	123
Quadro 5 – Instrutores citados na Técnica de Complemento pelos estudantes com suas respectivas disciplinas.....	125
Quadro 6 – Características dos três instrutores mais citados pelos estudantes.....	149
Figura 1 – Bomba portuguesa braçal que dá origem ao nome bombeiro	34
Figura 2 – Bomba a vapor Shand Mason & Co (fim do século XIX)	35
Figura 3 – Carro de escadas Fernandes	35
Figura 4 – Esquema de triangulação de dados pelo pesquisador desenvolvido.....	96

SUMÁRIO

CAMINHOS PERCORRIDOS	19
1 INTRODUÇÃO	23
2 MOVIMENTOS HISTÓRICOS	30
2.1 DA AÇÃO COMUNITÁRIA AOS PRIMEIROS CORPOS DE BOMBEIROS.....	31
2.1.1 O modelo romano	32
2.1.2 O modelo português	33
2.1.3 O modelo francês	36
2.1.4 O modelo brasileiro	37
2.2 A GÊNESE DO CORPO DE BOMBEIROS CATARINENSE	39
2.2.1 O Centro de Ensino da Polícia Militar	41
2.2.2 O Centro de Ensino Bombeiro Militar	42
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	48
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	62
4.1 LEV SEMINIOVITCH VIGOTSKI	62
4.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	66
4.2.1 A mediação simbólica	67
4.2.2 Pensamento e linguagem	68
4.2.3 Aprendizado e desenvolvimento	69
4.3 O CURRÍCULO E A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	78
4.3.1 Currículo tradicional, crítico e pós-crítico	80
4.3.2 Os movimentos de currículo	82
4.4 SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	84
4.4.1 Saberes factuais e conceituais	88
4.4.2 Saberes procedimentais	89
4.4.3 Saberes atitudinais	90
4.4.4 Saberes experienciais	91
5 ANÁLISES E RESULTADOS.....	95
5.1 APRENDIZAGEM.....	97
5.1.1 O aprender do ponto de vista dos estudantes soldados	97
5.1.2 O processo de aprendizagem desenvolvido pelos instrutores sob a perspectiva da supervisora pedagógica	100

5.1.3 Os instrutores bombeiros e sua compreensão a cerca do processo de aprendizagem	111
5.2 CURRÍCULO	121
5.2.1 O que dizem os estudantes e os documentos acerca de/do currículo	122
5.2.2 O currículo do ponto de vista da supervisão pedagógica	129
5.2.3 Os instrutores e sua compreensão acerca do currículo	136
5.3 SABERES DOCENTES.....	141
5.3.1 Os estudantes e sua perspectiva acerca dos saberes docentes	144
5.3.2 Os saberes docentes do ponto de vista da supervisão pedagógica	155
5.3.3 Os instrutores e sua compreensão acerca dos saberes docentes	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	197
ANEXOS	211

CAMINHOS PERCORRIDOS

Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros
(VIGOTSKI, 1989, p.56).

O homem, como ser, é constituído de história. E a minha¹ não poderia ser diferente. Nasci em 23 de julho de 1979, em Brusque, Santa Catarina. De família humilde, sempre ouvia de meus pais o quanto era importante estudar para se ter um futuro melhor, visto que meu pai trabalhava como calderista em uma indústria têxtil e minha mãe era dona de casa. Lembro-me, com muito carinho, quando, em janeiro de 1986, minha mãe chamou-me para me dar um presente. Em suas mãos, vi que segurava alguns objetos por mim desconhecidos: um caderno, um lápis e uma borracha. Com curiosidade, perguntei:

- Que brincadeira nova é essa?

- Vamos brincar de escola. Hoje vou te ensinar a escrever. No próximo mês suas aulas começarão e é importante que você saiba escrever algumas letras. Sente aqui, vamos começar.

Como mágica, as vogais foram desenhadas. A letra “a” pareceu-me um tanto familiar.

- Mãe, essa letrinha parece com um boi, tem cabeça e dois cifres.

E assim, minha alfabetização transcorria em meio à ludicidade. Chega o mês de fevereiro e as aulas iniciam na Escola Multisseriada no bairro onde morava. Meu pai levou-me à escola de bicicleta. Gostei muito do passeio, haja vista que nunca tinha passeado tanto. Quando cheguei, a insegurança tocou-me e quase chorei, principalmente quando vi papai ir embora para o trabalho e, eu, ali sentado nos degraus do estabelecimento de ensino. Um primo, que se encontrava no quarto ano, a pedido de meu pai, fez-me companhia até o início da aula.

O primeiro ano de escola foi intenso e repleto de aprendizagens. Em uma escola multisseriada, a professora afetuosa nos acolhia. Com o passar dos meses, aprendia e me desenvolvia. Quando outubro chegou, já escrevia e lia sozinho muitas palavras, recebendo da professora um diploma que dizia: “Já sei ler”. Para mim, um prêmio. Nos dois anos seguintes, tivemos outra professora. Essa, entretanto, era

¹ Como este texto trata da história de vida do pesquisador, optamos em redigir em primeira pessoa do singular.

rude, gritava quase todo o tempo e nos castigava fisicamente. Ir ao banheiro era proibido! Até desenhar e pintar me foi negado após ter tido um baixo rendimento escolar. As dificuldades na relação entre a professora e eu fez com que, pouco a pouco, diminuísse meu desejo em estudar.

Iniciei, desmotivado, o quarto ano. A escola não mais tinha sentido. As aulas da nova professora eram boas, dinâmicas e divertidas, podíamos conversar², ir beber água e, ao banheiro. Ela realmente estava sempre muito próxima³ de cada um de nós, conseguindo nos auxiliar em cada etapa de nosso aprendizado. Alguns anos se passaram e, já no sétimo ano, a professora de Ciências revelou-nos outro universo de possibilidades quando nos conduziu ao laboratório com todos aqueles materiais/microscópios. Tudo isso nos fazia esperar ansiosamente pelas aulas de Ciências. A alegria da descoberta é fantástica.

Em 1994, inicio o ensino médio e também começo a trabalhar. Particularmente, a Biologia era minha matéria preferida, pois a professora mantinha um processo de ensino que valorizava a alegria da descoberta. Contudo, no ano seguinte, desisti da escola após vários meses sem aula, em virtude da greve.

No início do ano seguinte, conversei com meus pais a respeito de voltar a estudar. Queria frequentar outro colégio. Queria ser professor. Minha mãe concordou, porém meu pai, não. Dizia que não tinha criado filho para ser professor e sim, advogado; tinha que ser doutor. Contrariando meu pai, fiz minha matrícula para o magistério. Foram os melhores anos de minha vida até então. O curso para formação de professores transformou minha vida, meus pensamentos, superei traumas antigos, tornei-me mais comunicativo. Simplesmente evoluí. Era isso que queria ser e fazer. Ser professor.

Com o término do magistério, em 1997, fiquei três anos afastado da escola, pois não tinha recursos para estudar. Em 2000, fiz o vestibular para licenciatura em Matemática, na FURB, e fui aprovado. Gostava de Matemática, mas meu sonho era a Biologia. Optei pela Matemática por ser um curso noturno e menos caro. Iniciei o curso, desistindo dois semestres depois. Gostava da matemática, contudo, o

² A interação com o outro através da fala é parte importante à aprendizagem. Aprendemos através das relações sociais (VIGOTSKI, 2007).

³ Talvez a professora não conhecesse sobre Vigotski, tão pouco de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), porquanto estava sempre atenta ao desenvolvimento de seus estudantes (VIGOTSKI, 2007).

trabalho na metalúrgica exigia muito fisicamente e, com isso, o cansaço do dia a dia não me possibilitava estudar e acompanhar as explicações.

Permaneci um ano sem estudar quando, em 2002, uma prima convidou-me para fazer o curso de bombeiro comunitário em Brusque. No início não aceitei. Não iria para o meio dos militares dizer “sim senhor e não senhor”. Habilidade com as palavras, ela foi tecendo relatos do que era o curso e sobre uma parte em especial, a anatomia humana. “Se você não gostar do curso é só desistir”, dizia. Convencido, prestei a prova escrita e fui aprovado, então descobri que haveria outra avaliação, a física. Sofri muito. Abdominais, flexões, barras e corrida. Nunca havia feito isso antes. Foram dois dias de muitas dores pelo corpo. Fui aprovado.

Fomos informados das regras e atitudes permitidas. Alguns vídeos sobre atendimentos com todo aquele sangue escorrendo. Tudo era fascinante para mim. Com o passar dos dias, fui me apaixonando pelo trabalho dos bombeiros. Assim, em novembro de 2002, fui aprovado no Curso de Formação de Bombeiros Comunitários de Brusque, em primeiro lugar. Após, passei a auxiliar nos atendimentos às emergências, o que contribuía ainda mais para desenvolver minha paixão pela profissão de bombeiro. Dias depois fui informado que existia a possibilidade de transferência entre a Polícia e o Corpo de Bombeiros, o que me deixou mais animado. Decidido a mudar, realizei concurso público para a Polícia Militar de Santa Catarina, pois era a única forma possível para ingresso uma vez que não havia previsão de concurso para bombeiros tão cedo. Fui aprovado para as fileiras da polícia militar em janeiro de 2003.

Já em Florianópolis, no mês de março, o curso de formação de soldados transcorreu dentro do previsto e fui levado a conhecer meus limites. Outra realidade. Outras possibilidades. Assim, no dia 01/11/2003, já fazia parte das fileiras do Corpo de Bombeiros. Fui transferido para a cidade de Itajaí, depois Blumenau e, por fim, Guabiruba. Nesta última, desenvolvi trabalhos com crianças, adolescentes e adultos por intermédio de cursos de bombeiros mirins, juvenis e comunitários. A necessidade de preparar e lecionar as aulas desses cursos fez-me lembrar do curso de magistério. Isso me auxiliou muito. Em meio a essa nova realidade, a minha paixão pela docência encontrou espaço na carreira de bombeiro.

Era preciso, então, aprimorar minha prática como instrutor. Essa situação me fez cursar uma licenciatura. Em 2006, iniciei o curso de Licenciatura em Ciências

Biológicas pela UNIASSELVI. Ainda insatisfeito, fiz curso de especialização em Gestão e Educação Ambiental, pela AVANTIS, em 2010. Mas, na especialização, fui tocado pela carreira acadêmica, tomando conhecimento sobre o Mestrado em Educação, pois uma das professoras do curso falava muito sobre isso e da importância de continuar os estudos.

A minha formação foi de soldado policial militar. Aprendi a ser bombeiro na prática do dia a dia⁴. Ainda tenho minhas frustrações por isso. Todos os dias é uma superação, com novas aprendizagens. Entretanto, tem algo que vem me incomodando nos últimos anos, após a chegada de novos bombeiros. Na observação do dia a dia, fui percebendo, em meio às atitudes e procedimentos, as muitas dificuldades frente às emergências em todo o ciclo operacional. Problemas não apresentados por todos, mas por alguns dos novos soldados, e muitas de suas dificuldades se mostraram semelhantes às minhas, fazendo-me refletir sobre qual era o obstáculo de aprendizagem na formação inicial desses novos militares que os impossibilitavam de desempenhar de modo colaborativo e cooperativo o atendimento às emergências junto à guarnição de trabalho, visto que eles haviam frequentado uma escola de formação de soldados bombeiros.

Essas inquietações levaram-me, em 2012, a cursar duas disciplinas optativas (Bakhtin e Vigotski) como aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, na FURB, com o intuito de encontrar respostas para as minhas ansiedades. Agora, em 2015, já como estudante regular do programa, sou desafiado a refletir e analisar sobre a importância do mestrado para mim, sob a forma pessoal e profissional. Assim, conhecer e compreender os processos da aprendizagem mostra-se com grande importância na e para a visualização de respostas para as minhas inquietações. No fim das contas, trata-se de uma necessidade pessoal e profissional, motivando-me a cursar o mestrado em educação para, se possível, em um futuro próximo, auxiliar na formação de novos soldados bombeiros.

⁴ Após a conclusão do curso de formação de soldado Policial Militar em 2003, recebi apenas uma rápida orientação durante 15 dias no Corpo de Bombeiros em Florianópolis e já fui disponibilizado para o atendimento às emergências. O primeiro curso de formação continuada ocorreu em 2005 e o segundo, em 2009.

1 INTRODUÇÃO

Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento
(VIGOTSKI, 2009, p.77).

O profissional bombeiro é resultado de um ambiente educativo, fruto de uma constante aprendizagem. É talvez essa relação de dedicação ao trabalho que desperte tanto a atenção da sociedade que, por sua vez, lhe atribui um valor histórico e social ao longo dos tempos. Em meu⁵ dia a dia como soldado bombeiro do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC), aprender é condição indispensável para uma boa prática que, por sua vez, levou-me a pesquisar como o instrutor bombeiro compreende o processo da aprendizagem de estudantes soldados. A partir daí, surge o tema da pesquisa que abordará sobre o processo da aprendizagem na formação dos soldados do CBMSC sob a ótica de seus instrutores. A reflexão teórica sobre o tema acontecerá a partir da Teoria Histórico Cultural desenvolvida pelo Bielorrusso Lev Semenovitch Vigotski.

A instituição CBMSC encontra-se alicerçada em duas plataformas: a de praças, com os postos de soldado, cabo, sargento, subtenente; e a plataforma dos oficiais, com as patentes: aspirante a oficial, tenente, capitão, major, tenente coronel e coronel. Cada qual possui uma missão em virtude do tipo de trabalho desenvolvido. A primeira tem a incumbência do trabalho operacional para o atendimento junto às emergências; já a segunda é focada no trabalho administrativo e de comando. O ingresso como praça se dá por intermédio de concurso público para o estudante soldado e o oficialato com cadete. A escolha em pesquisar como seus instrutores bombeiros compreendem os processos de aprender na formação do estudante soldado foi motivada pela vivência profissional do pesquisador como soldado bombeiro que, como egresso da polícia militar, foi preparado para a atividade bomberil através da prática do dia a dia, sem que ocorresse uma formação de bombeiro com vistas à aprendizagem de saberes específicos dessa atividade profissional.

⁵ O início da introdução consta de dados pessoais do pesquisador e diante disto, será utilizada a primeira pessoa do singular.

A questão problema que fundamenta a pesquisa está alicerçada na questão sobre como o instrutor bombeiro compreende o processo de aprendizagem do estudante soldado bombeiro, cuja formação decorre de um processo de ensino desenvolvido em uma escola de regime militar, por instrutores, em sua maioria, também militares, com pouca formação no campo da pedagogia para o desenvolvimento da prática docente. Cabe salientar que, o instrutor bombeiro, tendo consciência do funcionamento do processo de aprendizagem dos estudantes, tem condições de alinhar esse conhecimento com conceitos relativos a saberes docentes e currículo a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa. A tríade relação: Aprendizagem, Saberes Docentes e Currículo pode, quando devidamente compreendida pelos instrutores bombeiros, transformar-se em boas práticas de ensino pelo fato de proporcionarem ao instrutor maior clareza do processo de aprender dos estudantes.

As atividades do Centro de Ensino Bombeiro Militar de Santa Catarina (CEBMSC) tiveram início em 2004 e já acumulam um significativo conjunto de informações na forma de documentos, artigos e monografias elaboradas pelos estudantes, em diferentes níveis de formação, do estudante soldado ao oficial superior. Conforme as produções dos estudantes vão sendo desenvolvidas, muitas respostas são encontradas e tantas outras perguntas surgem. Nesse movimento contínuo, a história da corporação é reescrita, juntamente com a compreensão do processo de aprendizagem que permeia todo o CEBMSC. Se no início do século XX a corporação realizava a instrução de novos soldados no diálogo próximo com a prática junto aos mais experientes, hoje dispomos de novos conhecimentos teóricos que, aliados à experiência dos instrutores bombeiros, podem contribuir significativamente na maneira de compreender o processo de aprendizagem do estudante soldado por cada instrutor que, no CEBMSC, realiza a função docente.

O CEBMSC é jovem e busca sua consolidação frente aos diferentes desafios contemporâneos, entre eles, a formação dos instrutores para atuar frente à formação de novos praças e oficiais que compõem as fileiras da corporação, como soldados bombeiros. Consoante a todo esse movimento, o CEBMSC avança motivado em direção à aprendizagem de qualidade, oferecendo, assim, melhores condições de trabalho aos instrutores e estudantes. Por conseguinte, a problemática desta investigação diz respeito aos saberes relacionados à aprendizagem que norteiam a

prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do soldado bombeiro militar. Logo, buscamos responder a seguinte questão: **Quais compreensões de aprendizagem norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do soldado bombeiro militar?** Temos como objetivo geral analisar as compreensões do processo de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do estudante soldado bombeiro militar. Decorrentes deste, temos como objetivos específicos:

- a) analisar as compreensões do processo de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do estudante soldado bombeiro militar.
- b) descrever as compreensões de currículo que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do estudante soldado bombeiro militar;
- c) identificar quais os saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais dos instrutores que colaboram para o processo de aprendizagem do curso de formação de soldados bombeiros e o que cada saber representa ao processo de aprendizagem.

O campo empírico para a geração de dados foi o próprio CEBMSC em Florianópolis. A pesquisa sobre a matriz crítica dialética, de natureza qualitativa, de campo, com objetivos exploratórios e interpretativos, teve a participação de 24 sujeitos, sendo: 20 estudantes soldados que respondem a técnica de complemento; três instrutores bombeiros militares participantes do processo de formação de novos soldados, por meio de entrevista semiestruturada gravada; e uma supervisora pedagógica, a qual participou também por meio de uma entrevista semiestruturada gravada. O critério de seleção dos três instrutores aconteceu por meio da técnica de complemento, respondida pelos estudantes soldados em fase final de curso. Para a triangulação de dados foi realizado o cruzamento dos dados das entrevistas dos três instrutores (triangulação interna) e, posteriormente, o cruzamento da entrevista da supervisora pedagógica, da técnica de complemento respondida pelos estudantes soldados com as entrevistas dos instrutores bombeiros (triangulação externa).

A pesquisa fundamentou-se sobre pressupostos da Teoria Histórico Cultural, destacando-se os conceitos de: aprendizagem, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conhecimentos espontâneos e científicos, mediação, interação, cooperação e

internalização. A aprendizagem, como o principal tema explorado na pesquisa, tem em Vigotski (1999; 2007; 2009; 2010) seu alicerce, sendo compreendida como um processo histórico e cultural que se relaciona dialeticamente com o desenvolvimento. Um adulto, neste caso, o estudante soldado bombeiro, encontra-se em fase de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de habilidades e atitudes que o caracterizarão como um profissional bombeiro. Outros pressupostos teóricos também auxiliaram no processo de análise de dados quando abordamos os saberes docentes (TARDIF, 2013; ZABALA, 1998) e o currículo (PARAÍSO, 2009; SILVA, 2013). Os saberes docentes, compreendidos como conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais formam um importante constructo teórico para nortear o processo de aprendizagem desenvolvido pelo instrutor.

A presente pesquisa apoia-se sobre cinco justificativas centrais. A primeira é de cunho social, buscando compreender a importância do trabalho do bombeiro para a sociedade em seu contexto histórico e cultural; a segunda trata da questão educacional junto ao CEBMSC visando às compreensões do processo de aprendizagem pelo instrutor bombeiro na formação de soldados; a terceira, de ordem teórica, tem como meta possibilitar e ampliar a discussão teórica na perspectiva histórico cultural na compreensão do processo de aprendizagem pelo instrutor bombeiro tendo em vista a formação de novos soldados; a quarta, de ordem científica, visa a contribuir com pesquisas no campo de formação de soldados bombeiros em meio ao seu aprimoramento profissional; e, por fim, uma justificativa de ordem pessoal, contribuindo para o crescimento profissional e pessoal do pesquisador que também é soldado bombeiro militar.

O levantamento por pesquisas já desenvolvidas na temática da compreensão do processo de aprendizagem do estudante soldado pelo instrutor revelaram aspectos importantes à nossa pesquisa. Definimos como palavras-chave os termos: aprendizagem, ZDP, conhecimentos espontâneos e científicos, mediação, interação, cooperação, internalização, formação de soldados, formação de bombeiros e bombeiro. A procura, a partir dos bancos de dados do Scielo, BDTD e CAPES, levou em consideração o intervalo entre os anos de 2008 a 2015. Em um primeiro levantamento, localizamos uma quantidade razoável de dissertações e teses que se utilizam dos conceitos vigotskianos. Porquanto, quando relacionamos com as palavras-chave: formação de soldados, formação de bombeiros e bombeiro,

encontramos poucas pesquisas. Entre as localizadas, nenhuma abordou o instrutor bombeiro na compreensão do processo de aprendizagem do estudante bombeiro, aspecto este que aponta para a relevância da investigação, como área de pesquisa a ser explorada.

Após tal levantamento, selecionamos três pesquisas. Uma delas trata a respeito de questões de aprendizagem em espaço de educação formal; outra articula a aprendizagem em atividades e eventos da área de comando em OBM e, por último, trazemos um artigo que trata, em parte, desta problemática de pesquisa, o qual foi identificado junto ao *síte* da biblioteca do CEBMSC.

Como primeiro trabalho, indicamos o trabalho de doutorado de Schroeder (2008) com o tema: “A Teoria Histórico Cultural do Desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo de sexualidade humana”. A abordagem foi de cunho qualitativo através de análise microgenética, o que permitiu observar o movimento da construção dos conceitos pelos estudantes. Tem como principal aporte teórico a Teoria Histórico Cultural, com foco na ZDP, valorizando os conhecimentos espontâneos para a elaboração de conceitos científicos sobre a sexualidade humana.

Por segundo, temos a dissertação de Zacarias (2012), com o título “Aprendizagem em Operações de Emergências: Estudo de Caso no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina”. A pesquisa foi de cunho qualitativo, exploratório e transversal e efetivou um estudo de caso e análise por meio de entrevista, observação participante e análise documental. Teve por objetivo analisar a prática de gestão da aprendizagem na organização do sistema de comando em operações. Por fim, indica as limitações do estudo e recomenda futuras pesquisas.

O terceiro trabalho foi localizado no acervo da biblioteca digital do CEBMSC. Nesse acervo, além de obras bibliográficas, existem Trabalhos de Conclusão dos Cursos de todos os estudantes formados por essa instituição de ensino militar. Entre os textos, um despertou interesse para nosso estudo, pois se trata de um artigo científico com o título “Revisão Bibliográfica dos Métodos Educacionais: Contribuições para Aprendizagem do Aluno Bombeiro Militar”, elaborado pelo soldado José Gustavo Fagundes Tavares. Tavares (2012) realizou uma pesquisa de ordem bibliográfica sobre os métodos educacionais utilizados nos processos de

formação dos estudantes do CEBMSC. Aponta que o processo de aprendizagem é bom, mas que poderia alcançar a excelência caso o CEBMSC adotasse uma diretriz que norteasse a prática pedagógica dos instrutores no processo de ensinar e aprender. O autor aponta, também, para a falta de um projeto político pedagógico que os oriente nesse trabalho e indica contribuições possíveis a esse processo de ensino e aprendizagem por intermédio das obras pedagógicas de Paulo Freire e Philippe Perrenoud.

É importante salientar que o segundo e terceiro trabalhos são de autoria de membros do CEBMSC e, embora não tratem exatamente da compreensão do processo de aprendizagem pelo instrutor bombeiro, abordam a importância da formação continuada do estudante oficial bombeiro, explorando conceitos de aprendizagem através de diferentes perspectivas teóricas.

Os resultados encontrados indicam que os instrutores do CEBM, sujeitos da pesquisa, possuem um elevado nível de respeito pelos estudantes soldados sob sua instrução, o que favorece sobremaneira o processo de aprendizagem, incentivada pela participação ativa dos estudantes soldados bombeiros em seu próprio processo de aprendizagem, como sujeitos ativos. Essa interação entre os instrutores e estudantes permitiu que o instrutor visualizasse as dificuldades de seus estudantes podendo, assim, intervir com estratégias adequadas a fim de assegurar a qualidade da aprendizagem. Desse modo, o instrutor bombeiro intervinha na Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, porém os dados indicam pouca clareza teórica sobre as intervenções realizadas, muito embora dois dos três instrutores tenham formação como professores. Logo, esperamos que o investimento na formação dos instrutores bombeiros possa desencadear o aumento da qualidade do respectivo processo de ensino pela clareza do desenvolvimento do processo de aprendizagem que ocorre em cada estudante soldado bombeiro militar.

Em sua organização, a presente dissertação foi organizada em seis capítulos: no primeiro capítulo temos a **Introdução da Pesquisa** e, com ela, apresentamos o tema, objetivos e seus contextos. No segundo capítulo, apresentamos os **Movimentos Históricos** que tecem informações sobre a necessidade do trabalho dos bombeiros para a sociedade, desde a antiguidade, passando pelo império romano, o modelo de bombeiro português e francês e, por fim, o modelo adotado no Brasil que, por sua vez, nos conduz ao modelo catarinense atual. Nosso objetivo é

indicar que a preocupação frente ao processo de aprendizagem de um novo bombeiro, ao longo dos séculos, tenha se restringido a um modelo de ensino que abordou apenas a transmissão prática da atividade dos bombeiros, portanto, trata-se de algo recente a discussão de como o processo de aprendizagem dessa prática ocorre; o terceiro capítulo aborda os **Caminhos Metodológicos** da pesquisa e indica como foi organizada e desenvolvida sua epistemologia, a abordagem do problema, natureza, objetivos, procedimentos de geração de dados, campo empírico, os instrumentos de geração de dados, os sujeitos envolvidos, os procedimentos adotados para a análise de dados com as respectivas categorias. Na sequência, o capítulo quatro, com os **Pressupostos Teóricos**, apresenta a Teoria Histórico Cultural e, com esta, a aprendizagem, os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), interação, mediação. Em paralelo com a teoria vigotskiana, alinhavamos nossa discussão teórica com as teorias do currículo, juntamente com os saberes docentes (conceitual, procedimental, atitudinal e experiencial). No quinto capítulo, apresentamos as **Análises e Resultados**, parte em que os dados gerados e coletados junto ao campo empírico são analisados a fim de responder a questão problema e seu respectivo objetivo geral e específicos. Com isso feito, finalizamos com as **Considerações finais**, apresentando nossas reflexões acerca dos processos de aprender compreendidos pelos instrutores bombeiros que trabalham com a formação de soldados.

2 MOVIMENTOS HISTÓRICOS

Quem há, por aí, que já não tenha, ao menos uma vez,
tremido de susto e vibrado de comoção e entusiasmo,
ao ver o trabalho, ao admirar a coragem desses
bravos bombeiros, entre as chamas?
(BILAC⁶, 1951, p. 20)

O fogo. Um dos quatro elementos da natureza que o homem primitivo desconhecia e, devido ao medo, fugia de sua ação destruidora. Em um ambiente perigoso e bárbaro, manter-se vivo não era uma tarefa simples. Era necessário um esforço diário e contínuo para sobreviver à ação dos predadores, da fome e dos incêndios provocados pelos fenômenos naturais.

Então, como nômade que era, vivia junto à natureza, indo de um lugar ao outro para encontrar alimento, água, abrigo e reproduzindo-se. Assim, a ontogênese sustentada por Vigotski (1999) imprime um caráter decisivo ao processo da aprendizagem, que já estava presente nesse homem primitivo e que se fazia social. E é por meio desse fazer-se social que sua consciência, por intermédio da ação semiótica, produz uma ação individual volitiva que vai, paulatinamente, sendo desenvolvida o que, por sua vez, desencadeia o processo da curiosidade. Desde então, a curiosidade tem se tornado o motor propulsor do processo de aprendizagem da humanidade (VIGOTSKI, 1999; HERMAN, *et al.*, 1992). E, com o passar dos tempos, as experiências vivenciadas pelos integrantes de um determinado grupo foram repassadas em forma de cultura sócio-histórica aos novos integrantes. Com todo esse conhecimento de observação, o homem passa a controlar o fogo, mantendo-o aceso. Esse controle o auxiliou a deixar a caverna onde vivia mais seguro, afastando outros animais e grupos rivais. O fogo como ação de poder.

Em um processo que levou muitos anos, a espécie humana, que vivia em pequenos grupos, passou a viver em grupos maiores e, em um determinado momento, aprendeu a plantar e cultivar a terra, fato este que favoreceu um importante salto em seu desenvolvimento social. Já não mais vivia em cavernas escuras e úmidas, mas sim, em abrigos construídos pelo próprio homem. Não seria

⁶ A referida revista pode ser encontrada na biblioteca do CEBM em Florianópolis. O texto foi disponibilizado junto aos anexos (ANEXO E).

mais necessário mudar-se para ir à busca de alimentos, pois eles eram cultivados, passando a fixar o indivíduo em um determinado território (GEVAERD⁷, 2001). Contudo, algumas situações ainda desencadeavam a mudança do ambiente fixo: as calamidades naturais. Entre elas, estava o fogo. Um inimigo natural que rotineiramente consumia tudo a sua frente, principalmente após o estrondo de um trovão.

Tempos depois, outra descoberta humana marcou sua história quando, pela fricção de duas pedras de sílex, produziu-se o fogo e o seu posterior controle para seu uso (GEVAERD, 2001). Isso mudou o rumo da história e da sobrevivência da espécie. Avançando em seu desenvolvimento social, o homem também passou a explorar mais o ambiente a sua volta. Observou-o de tal forma que aprendeu com o uso sistemático do fogo a fundir metais, produzindo artefatos metálicos para lhe auxiliar na lavoura, na caça e, posteriormente, na guerra. Entretanto, com certa frequência, perdia o controle sobre ele. E, como fera saída da jaula, incendiava casas e aldeias inteiras se não fosse a ação rápida e organizada da comunidade no combate e controle dos incêndios (GEVAERD, 2001). Surge então, o início organizado da luta contra o incêndio.

2.1 DA AÇÃO COMUNITÁRIA AOS PRIMEIROS CORPOS DE BOMBEIROS

A própria comunidade, durante um considerável tempo da história, era a única responsável pela visualização dos incêndios. Em um esforço comum, todos estavam alerta a qualquer princípio de incêndio. Disso dependeria sua sobrevivência, visto que devastava casas, vilas e plantações inteiras, quando não ceifava de modo drástico a vida de seus residentes. Em meio a essa necessidade, alguns povos passam a organizar, junto à população, sentinelas noturnas para vigiar suas cidades e vilas que, ao menor indício de incêndio, faziam soar um alarme através de um sino no alto de uma torre, alertando a todos (GEVAERD, 2001). Vários foram os povos que se utilizaram desse método para se proteger.

Cronologicamente, entre os povos antigos, citamos primeiramente os babilônios que, por volta de 1.700 a.C., passam a dispor de uma organização para o

⁷ Esta bibliografia trata-se de uma monografia, e pode ser encontrada na biblioteca do CEPM em Florianópolis.

controle de incêndios. O imperador Hamurabi, em seu manual de convivência comunitária, A Estela de Hamurabi⁸, cria e descreve regras para o bom convívio e, dentre elas, inclui regras para o controle de incêndios (DHNET, 2014), seja por medo ou admiração. Em 850 a.C., na Mesopotâmia, o homem representa, em alto relevo, em um alabastro, sua arte e criatividade registrando uma cena de incêndio (DHNET, 2014). Pouco mais à frente, os chineses dão um importante passo para a prevenção e controle dos incêndios e, em 564 a.C., criam o que seria o primeiro agrupamento de bombeiros civis oficialmente instalado pelo império da dinastia Zhou, no apogeu do filósofo Lao Tse (ORTIZ, 2014). Na sequência, os gregos passam também a organizar um serviço de sentinelas noturnas, vigiando suas cidades e soando o alarme quando da ocorrência de incêndios para que a população realizasse seu combate (ORTIZ, 2014).

Em meados do século III a.C., o império romano usa seus escravos para criar um corpo de bombeiros comunitários particular para combater incêndios (ORTIZ, 2014). O trabalho realizado por esses escravos privilegiava tão somente seus donos, e a população ficava desprotegida.

Na Alexandria – Egito, no ano de 250 a.C., é desenvolvido, pelo engenheiro Ctesibius, a primeira bomba manual com um pistão para pressurizar água. Aproximadamente no século I a.C, na Grécia, o projeto inicial com um pistão é revisto e aprimorado pelo matemático Heron para dois pistões, o que possibilitou impulsionar mais água (ORTIZ, 2014).

2.1.1 O modelo romano

A ação humana no combate aos incêndios não é algo novo, contudo o modelo romano no século I a.C. passa a despontar como um formato organizado. Assim, nesse período, são recrutados os primeiros legionários militares que já se encontravam aposentados para compor as equipes de controle a incêndios (ORTIZ, 2014). Na sequência, por volta do ano 70 a.C., o Cônsul Crassus organiza sua brigada particular de combate a incêndios; posteriormente, no ano 24 a.C., o diretor de polícia, Rufus, de Roma, também organiza uma brigada particular (ORTIZ, 2014).

⁸ Esse código foi encontrado por uma expedição francesa na mesopotâmia no ano de 1901 em forma de estela de diorito circular contendo 21 colunas com 282 cláusulas.

Como já visto anteriormente, as primeiras brigadas serviam apenas a pequenos grupos particulares e não à sociedade como um todo. Foi então que, no ano 22 a.C., um incêndio de grandes proporções devastou praticamente toda a cidade de Roma, no tempo do imperador César Augustus o qual, diante da situação calamitosa, optou pela criação do primeiro corpo de bombeiros denominado *vígillis*, com 600 escravos, para o atendimento público de toda a cidade romana, no ano 21 a.C. (GEVAERD, 2001; ORTIZ, 2014). Com isso, no ano 1 a.C., esse novo modelo já passava a ser empregado nas províncias romanas por legionários (ORTIZ, 2014). Tempos após, no ano 6 d.C., é oficialmente constituído o primeiro corpo de bombeiros militar com sete mil legionários bombeiros divididos em sete cortes, com objetivo de proteger a cidade romana (ORTIZ, 2014). Esse corpo prestou seus serviços até a queda do império romano, no ano de 476 d.C, conhecidos como o primeiro corpo de bombeiros com atribuição exclusiva para a função (GEVAERD, 2001). Atualmente, o bombeiro italiano é bastante desenvolvido, sendo denominado *Vígillis Del Fuoco*.

2.1.2 O modelo português

Em 23 de agosto do ano de 1395, o então rei de Portugal, D. João I, por meio da Carta Régia, cria, em Lisboa, o primeiro serviço de incêndio, determinando que:

[...] em caso que se algum fogo levantasse, o que Deus não queria, que todos os carpinteiros e calafates venham àquele lugar, cada um com seu machado, para haverem de atalhar o dito fogo. E que outros sim todas as mulheres que ao dito fogo acudirem, tragam cada uma seu cântaro ou pote para acarretar água para apagar o dito fogo (GUERRINHA, 2004, p.10).

Com esse decreto imperial, a população portuguesa passa, então, a ser responsável pelo combate aos incêndios. Já em 1681, outra lei determinava que pedreiros, carpinteiros, entre outros profissionais da área, para que se alistassem para o combate dos sinistros e, para os que não cumprissem com seu dever, estaria previsto a pena de prisão (GUERRINHA, 2004). Nesse período foram adquiridos vários materiais para uso nos incêndios, entre eles estaria uma bomba vinda da Holanda (GUERRINHA, 2004). Com o desenvolvimento inicial da indústria, em 1722, é fundada, na cidade do Porto, a Companhia da Bomba, composta por 100 homens

para a operacionalização de machados, foices e a própria bomba de pressurização (GUERRINHA, 2004). Assim, em 1734, surge, pela primeira vez, o termo bombeiro, na cidade de Lisboa, pelo fato desses homens terem como material de trabalho as bombas de pressurização (GUERRINHA, 2004).

Figura 1: Bomba portuguesa braçal que dá origem ao nome bombeiro



Fonte: Almeida (1996, p. 86)

Um século após, em 17 de julho de 1834, a Câmara Municipal de Lisboa cria a primeira Companhia de Bombeiros de Lisboa e, poucas décadas depois, no ano de 1868, foram introduzidas as primeiras bombas a vapor, quando surge a necessidade de se ter um corpo de bombeiros permanentes de prontidão (GUERRINHA, 2004).

Figura 2: Bomba a vapor Shand Mason & Co (fim do século XIX)



Fonte: Almeida (1996, p. 108)

A partir do ano 1868, surge a escada Fernandes, que é tida como a precursora da escada *Magyrus* (GUERRINHA, 2004).

Figura 3: Carro de escadas Fernandes⁹



Fonte: Almeida (1996, p. 87)

⁹ Maquete planejada e executada por João Fernandes, 1º Patrão do C.B.M. de Lisboa. O exemplar original, pertencente ao Museu do Bombeiro, entrou em serviço em 1871, sendo construído um segundo maquinismo em 1873. Revelou-se um engenho de grande utilidade por já poder efetuar três movimentos: elevação, rotação e extensão (ALMEIDA, 1996, p.87).

Assim, em 1880, surge, em Lisboa, um movimento entre os bombeiros que dá origem, em 1886, à Associação de Bombeiros Voluntários de Lisboa (GUERRINHA, 2004). Desse modo, em 1930, é criada a liga dos bombeiros portugueses, com intuito de articular as necessidades frente aos dois modelos vigentes: os voluntários (mantidos por doações da comunidade) e os sapadores (mantidos pelo Estado), mas é em 1979 que o projeto evolui para um modelo misto que congrega os civis voluntários e os sapadores por meio do serviço voluntário e profissional, instituindo o Serviço Nacional de Bombeiros (GUERRINHA, 2004).

2.1.3 O modelo francês

Seu histórico inicia no ano de 1763, em Paris, quando o general Pierre Morat institui os seis primeiros grupos civis de bombeiros, denominados de *Gardes Pompes* (Guardas Bombas) (ORTIZ, 2014). Em 1792, o general Napoleão Bonaparte, frente à desorganização do trabalho voluntário dos bombeiros, semimilitariza-os com objetivo de ter mais segurança, mas isso não funcionou e, por problemas financeiros, sua disciplina é deixada de lado, pois, de fato, não eram militares (ORTIZ, 2014). Como imperador da França, em 1810, Bonaparte é convidado para uma festa em sua homenagem na embaixada da Áustria, onde ocorre um grande incêndio, provocando a morte de vários membros da realeza. Diante disso, Napoleão percebe que os bombeiros são indisciplinados e poucos confiáveis (ORTIZ, 2014). Por esse motivo, em 18 de setembro de 1811, ele os militariza, criando o *Bataillon des Sapeurs POMPIERS* (Batalhão dos Sapadores Bombeiros) com leis militares e direito a um soldo como salário, sendo comandados por um chefe de polícia, até que, em 7 de novembro de 1821, os bombeiros são integrados definitivamente às forças armadas. Entretanto seu comando se dava, ainda, por um chefe de polícia (ORTIZ, 2014).

Em 1822, os *Sapeurs POMPIERS* (Sapadores Bombeiros), de modo definitivo, passam a pertencer ao exército francês, sendo denominados como força auxiliar e reserva para também atuar em frentes de batalha no desmonte de bombas, sejam elas caídas e/ou plantadas sob o solo. Para isso, a habilidade com os equipamentos

de sapa era muito útil (fato esse que foi utilizado na primeira e segunda guerra mundial) (ORTIZ, 2014). Com a segunda revolução francesa, os *Sapeurs Pompiers* são acometidos por uma força ainda mais disciplinadora: todos são forçados a aprender a ler e escrever, como também a realizarem, diuturnamente, exercícios físicos (ORTIZ, 2014). Durante a segunda guerra mundial, os *Sapeurs Pompiers* são os únicos, dentre os militares que permanecem militares e passam a ser comandados pelos alemães do Regimento de Engenharia, que são utilizados para atividades de transporte de refugiados, feridos, de defesa civil, entrega de ração, manutenção dos arquivos militares, entre outras atividades (ORTIZ, 2014). Entretanto, em 1944, os *Sapeurs Pompiers* ficaram entre fogo cruzado quando se deslocavam para debelar um incêndio e necessitaram negociar para realizarem seu trabalho. Dias após, outro incêndio fizeram-nos entrar em confronto com os alemães, sendo presos e maltratados (ORTIZ, 2014).

Por sua eficiência e competente trabalho, os *Sapeurs Pompiers*, ou o *Bataillon des Sapeurs Pompiers*, em 1967, é transformado em Brigada do Exército francês, sendo denominado *La Brigade de Sapeurs Pompiers* (ORTIZ, 2014). Nesse mesmo movimento, cria-se, no mesmo ano, a Defesa Civil, que, um ano depois, já dispõe de um ambiente para a formação de voluntários para atuarem em defesa civil (ORTIZ, 2014). Assim, em 1981, é instituído o quartel de Defesa Civil, contudo, administrado pela Brigada dos Sapadores Bombeiros. Entretanto, em 2000, o modelo de bombeiro francês é composto não somente por militares, mas também por voluntários, sendo que os militares possuem formação similar ao do exército (ORTIZ, 2014).

2.1.4 O modelo brasileiro

A cidade de Rio de Janeiro, capital do império em 1797, encontrava-se em franco crescimento e, inerente a este, os incêndios eram um fato constante que deixavam muitos prejuízos humanos e materiais. Todavia, o Arsenal da Marinha possuía um grupo de homens experientes que já realizavam o serviço de combate aos incêndios em suas embarcações, além de dispor de materiais como mangueiras e bombas portáteis trazidas de Portugal (CBMERJ, 2014). Então, o Imperador D.

Pedro II editou, em 12 de agosto de 1797, o Alvará Régio, que conferia ao Arsenal da Marinha a responsabilidade da extinção dos incêndios da capital do império, originando os Bombeiros do Arsenal da Marinha (CBMERJ, 2014). Esse serviço transcorreu dentro do planejado durante certo tempo até que os primeiros contratemplos entre o Arsenal da Marinha e o Chefe de Polícia começassem a causar problemas em disputas pelo direito sobre jurisprudência, o que recebeu algumas intervenções do imperador (CBMERJ, 2014).

Em virtude de constantes desacordos entre o Arsenal da Marinha e o Chefe de Polícia, por disputas de poder, o então Visconde Barbacena, incomodado com a situação que, volta e meia, colocava a população em risco, sugeriu ao Imperador D. Pedro II a criação de um comando específico para o trabalho dos bombeiros (CBMERJ, 2014). Depois de muitos esforços e estudos sobre modelos de bombeiros europeus, é criado, em 02 de julho de 1856, com a publicação do Decreto n.º. 1775, o Corpo Provisório de Bombeiros da Corte, o qual é comandado por um Major do Exército, João Baptista De Castro Moraes (CBMERJ, 2014). O modelo de bombeiro empregado foi baseado, principalmente, no modelo francês, com influências do português, alemão, inglês e romano (CBMERJ, 2014).

Com a criação do serviço de bombeiros, houve a necessidade de homens para a realização do trabalho que, diga-se de passagem, apresenta suas particularidades e riscos, fato que, por sua vez, ocasionava um constante rodízio de pessoal. Para resolver a situação, foi necessário regulamentar o serviço obrigatório de três anos, ou seja, um ano de instrução para torná-los aptos ao serviço e, depois, mais três anos de serviço obrigatório (CBMERJ, 2014).

A formação e o ensino de bombeiros, tanto para ingressos ou veteranos, não dispunha, até a primeira década do século XX, de um ambiente preparado para tal finalidade, sendo que o contato diário com pares mais experientes era desenvolvido. Assim, de acordo com a aplicação pessoal de cada integrante, ocorriam as promoções, ou seja, por antiguidade, merecimento ou bravura. Pensando nisso, com objetivo de aprimorar os seus bombeiros, o Alferes Tenreiro Corrêa, do posto Vila Isabel, em 1910, insatisfeito com o nível de formação de seus combatentes, improvisa uma sala de aula junto ao refeitório do quartel com objetivo de prepará-los para uma escola de bombeiros que já se cogitava a criar (CBMERJ, 2014). Por conseguinte, no dia 26 de agosto de 1912, é criada a primeira escola do Corpo de

Bombeiros, denominada Escola Regimental, comandada por oficiais do exército, na qual eram oferecidos tanto os cursos primário e médio aos que precisavam ser alfabetizados ou continuar seus estudos como o curso de formação de oficiais. (CBMERJ, 2014).

Posterior a isso, em primeiro de setembro do mesmo ano, dá-se início à instrução e formação de praças bombeiros com os cursos de sargentos (CBMERJ, 2014). Assim, em 16 de abril de 1916, a escola regimental sofre alterações em sua estrutura. A partir de então, todos os bombeiros deveriam, de modo obrigatório, passar pela escola com o intuito de receberem os conhecimentos por ela ensinados (CBMERJ, 2014). Anos depois, em 24 de novembro de 1955, o Coronel Raphael de Souza Aguiar, comandante da escola, entende que, para uma formação coerente dos estudantes bombeiros, a escola deveria ter um oficial bombeiro em seu comando, fato esse que se concretiza. (CBMERJ, 2014). Atualmente, a corporação dos bombeiros cariocas e suas escolas fazem parte da Defesa Civil do Estado e sua formação segue um alto padrão em instalações modernas para o aprimoramento técnico e profissional do bombeiro.

2.2 A GÊNESE DO CORPO DE BOMBEIROS CATARINENSE

Na primeira e segunda década do século XX, os incêndios eram frequentes na capital catarinense. Residências e empresas eram consumidas pela ação das chamas e a população assistia a tudo sem muito poder fazer; servia-se apenas de baldes e mangueiras de jardim, pois não estava preparada para debelar o fogo. Em meio a toda essa angústia social, empresas catarinenses e governo do estado empenharam-se no propósito de criar um corpo de bombeiros na capital. Logo, em 30 de setembro de 1917, foi promulgada a lei de número 1.137 que permitia ao governo catarinense a criação de sua primeira seção oficial de bombeiro¹⁰, ou seja, uma corporação que ficasse sob a tutela do estado e a ela se reportasse, a qual ficou apenas no papel. Contudo, entre inúmeras idas e vindas, assumiu o comando geral da polícia militar o Coronel Lopes Vieira, que promoveu intenso movimento de

¹⁰ No território catarinense, a Corporação dos Bombeiros Voluntários de Joinville é a mais antiga do que a dos Bombeiros Militares, tendo sua fundação datada em 13 de julho de 1892. E, por ser voluntária não era custeada pelo estado catarinense, como também não se reportava ao mesmo. Assim, uma é voluntária em seu nascimento, a outra é militar sob a tutela do Estado.

encontro ao “[...] marasmo em que a corporação jazia [...]” (CORDEIRO, 1950, p. 20). Desse modo, não mediu esforços para buscar, junto à iniciativa pública e privada, que a devida lei, que dava vida aos homens do fogo, saísse das gavetas (CORDEIRO, 1950). Assim, com a aprovação do então governador do Estado, Adolfo Konder, o Coronel foi em busca de um instrutor para formar os primeiros bombeiros. Em 15 de setembro de 1926, através do boletim 257 do comando geral, apresentou-se o então 1º Tenente Domingos Maisonette e dois auxiliares (2º Sargento Pedro Ribeiro dos Santos e 2º Sargento Antônio Rodrigues de Farias), provenientes da capital da república (que na época era a cidade do Rio de Janeiro), contratados para dar início ao processo de formação dos primeiros bombeiros, conforme enuncia Cordeiro (1950). Como primeiro instrutor, o 1º Tenente recebeu como estudantes homens que serviam em diversas áreas da então Força Pública (hoje Polícia Militar), somando 28 homens. Sua instrução para a aquisição de habilidades para a atividade de bombeiro iniciou em 15 de setembro de 1926, terminando em primeiro de abril de 1927, totalizando seis meses e meio (atualmente a formação inicial do bombeiro gira em torno de oito meses). Por fim, em 26 de setembro de 1926 foi criado o corpo de bombeiros de Florianópolis, sob o comando do 2º Tenente Valdemiro Ferraz de Jesus (CORDEIRO, 1950).

No primeiro momento, a formação desses homens se deu de forma empírica, uma vez que as aprendizagens aconteciam como resultantes da prática cotidiana, contemplando, também, um capital cultural e experiencial dos instrutores. Ensinavam e aprendiam dialogando com a prática. Portanto, as questões de currículo se pautavam em valores também experienciais e atitudinais até a década de 40. Entretanto, era necessário transcender para outros campos como, por exemplo, o conceitual e procedimental. Com esse intuito, foi encaminhado, ao Estado de São Paulo, o 1º Sargento Armando Firmino Cardoso a fim de receber novas instruções e aumentar a eficiência da corporação catarinense, conforme esboço histórico redigido por Cordeiro (1950). Já em solo paulista, ao final dos anos 40, o estudante enviado cursou na escola de formação de bombeiros muitas disciplinas e, como decorrência de sua dedicação aos estudos, alcançou ótimos resultados, conforme indicado por Cordeiro (1950, p. 11): “Pela disciplina e conduta aqui reveladas, fez, por conseguinte, jus, sem favor, ao conceito geral ‘ótimo’”. O autor continua, apresentando, pela primeira vez, um rol de disciplinas para a

formação de bombeiros com o respectivo conceito do estudante enviado a São Paulo: “Além desse conceito geral, conquistou o Sargento Armando boas notas e aproveitamento ‘bom’ nas seguintes disciplinas: bombas (muito bom), escadas, tática de incêndio, especialidades, eletricidade aplicada ao serviço de bombeiros” (CORDEIRO, 1950, p. 11). Com isso, entende-se o que possa ter sido o primeiro currículo descrito para a formação de bombeiros, ou seja, um currículo paulista para ser empregado em terra catarinense.

Em seus 88 anos de história, o Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC) se modernizou e se expandiu para os quatro cantos do estado, fazendo-se presente, hoje, em mais de 100 cidades (CBMSC, 2013), num total de 295 municípios (IBGE, 2014). Esse crescimento fez com que não só ocorresse um movimento que buscasse cobrir o território catarinense, mas também uma evolução no tipo de atendimento oferecido à população. Se, no início, era feita apenas a extinção de incêndios, atualmente a atuação dos bombeiros é bastante diversificada. Com efeito, a formação de novos bombeiros teve que acompanhar as necessidades dessa nova sociedade e suas demandas; antes litorânea, pacata, e agora comercial, industrial e pulsante. Portanto, passou a abarcar novas disciplinas por meio de um currículo pensado a fim de preparar o profissional para as mais variadas atividades.

2.2.1 O Centro de Ensino da Polícia Militar

O Centro de Ensino da Polícia Militar de Santa Catarina (CEPMSC) teve seu início em 02 de dezembro de 1927, na Rua Madre Benvenutti, cuja sede localiza-se no Bairro Trindade, na cidade de Florianópolis. Sua criação objetivou oferecer formação técnica e profissional aos policiais militares, recém-ingressos ou aos egressos em seu aprimoramento técnico profissional (CEPM¹¹, 1993). Decorrente desse local de formação, nasceu o germe da constituição dos bombeiros militares, visto que até a sua emancipação, em 2003, todos os bombeiros militares se encontravam subordinados à polícia militar. Assim, a formação de oficiais era totalmente desenvolvida nesse centro de ensino e, posteriormente, esse profissional policial era remanejado para atuar junto ao corpo de bombeiros. Salienta-se que sua

¹¹ A bibliografia citada trata-se de um documento arquivado junto à biblioteca do CEPMSC em Florianópolis.

formação havia sido de policial e não de bombeiro, visto que o foco era a formação policial militar. (CEPM, 1993). O aprofundamento era, então, desenvolvido quando esse estudante realizava algum curso de especialização, quando já havia uma possível transferência para o corpo de bombeiros ou indicação de um superior hierárquico.

Já o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) foi implantado junto ao CEPM em 01 de julho de 1993, passando a oferecer a formação aos estudantes sargentos, cabos e soldados policiais militares. Com a criação do CFAP, em 1993, o Centro também passou a abarcar, em seu seio, a formação de turmas de sargentos e cabos, com foco em atividades de bombeiros. Antes dessa data, o processo de formação era desenvolvido nos batalhões e companhia, distribuídos pelo Estado, fossem policiais ou bombeiros. Entretanto, os estudantes soldados continuaram a ter sua formação inicial realizada nas sedes dos batalhões, incluindo os estudantes soldados bombeiros. Ambiente esse que não era a escola, mas sim o *lócus* de trabalho operacional. Esse procedimento se justificava pela dificuldade financeira (passavam a ser custeados pela OBM local), de corpo docente (que se encontrava longe da capital), falta de espaço quando o número de estudantes era superior ao espaço disponível no CEPM, entre outras. Atualmente, a formação inicial de soldados da polícia militar acontece, em parte, no seio do CFAP em Florianópolis e outro grande grupo é disseminado nos batalhões distribuídos pelo Estado.

2.2.2 O Centro de Ensino Bombeiro Militar

A escola de formação exclusiva de bombeiros tem sua origem ainda quando o Corpo de Bombeiros era vinculado à Polícia Militar. Com a necessidade de um ambiente adequado à formação inicial e aprimoramento do seu quadro de bombeiros combatentes, inicia-se a construção do que é hoje o Centro de Ensino Bombeiro Militar. Historicamente, o estado toma posse do terreno em 1939 e, em 1996, o imóvel é transferido à polícia militar com o objetivo de se construir um centro de treinamentos aos praças, bem como a construção de um novo quartel, conhecido hoje como o quartel de bombeiros da Trindade (POSSAMAI, 2011). Entretanto, o

Pórtico de Treinamento do CEBM tem seu início no ano de 2000, sendo inaugurado em 2003 quando da emancipação do CBMSC (POSSAMAI, 2011).

Emancipado da Polícia Militar, formou sua primeira turma de soldados bombeiros em 2004, totalmente desvinculada da PMSC, porém sua formação foi realizada nas sedes dos batalhões e companhias do interior visto que as obras do CEBM ainda não haviam sido finalizadas. (POSSAMAI, 2011). Entretanto, em dezembro de 2004, após sua inauguração, iniciam-se as atividades de cunho administrativo no CEBM com o desafio de formar profissionais bombeiros para atuarem nas mais diversas áreas, entre elas o combate a incêndios, resgate veicular, salvamento aquático e subaquático, salvamento em altura, atendimento pré-hospitalar, legislação aplicada ao serviço bombeiro militar, além de informações que auxiliam a análise de projetos e vistorias em edificações das mais distintas classificações, com o objetivo de garantir a segurança do público que nela habita e/ou frequenta, entre outras disciplinas. (POSSAMAI, 2011). Decorrente disso, dá-se início, no primeiro semestre de 2005, ao primeiro curso de especializações para oficiais nas novas instalações e, consonante ao processo de formação, em agosto do mesmo ano, inicia o primeiro curso para a formação de oficiais no CEBM (POSSAMAI, 2011). No ano seguinte, já em 2006, tem-se início a formação de praças com o primeiro curso de soldados do corpo de bombeiros, após sua emancipação da polícia militar. Doravante, passa, além da formação de soldados, a realizar, em paralelo, a formação de outros praças, como cabos e sargentos. (POSSAMAI, 2011).

2.2.2.1 O corpo docente do Centro de Ensino do CBMSC

Atualmente, o Centro de Ensino do CBMSC dispõe de um quadro de bombeiros e policiais militares que atuam, também, como instrutores na função de docência, ou seja, articulam suas funções operacionais de atendimento às emergências com as de instrutor do CEBM. Assim, esse desdobramento entre as funções (operacional e de ensino) são importantes e ricas para o processo de aprendizagem dos estudantes, pois os instrutores trazem consigo um saber experiencial para ser articulado com outros saberes, como os conceituais,

procedimentais e atitudinais. No quadro a seguir, apresentamos o levantamento quantitativo dos instrutores que colaboram com o CEBM, o qual foi realizado por meio de um questionário (APÊNDICE G). Dessa forma é possível apresentar o perfil do corpo docente do CEBM a partir dos níveis de escolaridade e tipo de graduação desses instrutores.

Quadro 01: Perfil do corpo docente do CEBM

Corpo docente do CEBM		
Número total de instrutores	153 instrutores (bombeiros e policiais)	
Número de instrutores bombeiros militares	141 instrutores bombeiros militares.	
Número de instrutores policiais militares	12 instrutores policiais militares.	
Níveis de escolaridade		
Ensino médio completo	09 instrutores	
Graduação	144 instrutores	
Tipo de graduação	Bacharel	44 instrutores
	Tecnólogo	08 instrutores
	Licenciatura	14 instrutores
Especialização (<i>lato sensu</i>)	104 instrutores	
Mestrado (<i>stricto sensu</i>)	13 instrutores	
Doutorado (<i>stricto sensu</i>)	Nenhum instrutor	

Fonte: Levantamento do pesquisador junto ao CEBM

Com os dados apresentados, chegamos a um total de 14 instrutores, ou seja, apenas 22% desses com formação do tipo licenciatura, aspecto que, possivelmente, poderia possibilitar uma maior compreensão do processo educacional, isto é, em tese, teriam maiores condições de mediar o processo de aprendizagem do estudante soldado bombeiro militar. Outro aspecto que pensamos ser relevante é que apenas 66 instrutores responderam ao questionário solicitado, de um total de 153, o que, representa 43% dos docentes do CEBM. Cabe-nos ressaltar, ainda, que dos instrutores que responderam esse questionário, 49 eram oficiais e 14 praças do CBMSC, evidenciando um maior grau de participação do oficialato neste processo.

Os instrutores que não possuem a graduação do tipo licenciatura necessitam, para exercer a função de instrutor, fazer um curso obrigatório de capacitação

intitulado “Técnicas de Ensino”, conforme item 3.1. letra “b” do edital n°. 1.1-15-DE/CBMSC (ANEXO A). Como o próprio título do curso enuncia, a capacitação trata tão somente do processo de ensino pelo instrutor realizado. Por conseguinte, os conhecimentos de como transcorre o processo de aprendizagem do estudante não são devidamente abarcados pelo Curso em questão; fato este que pode ser mostrado pelo objetivo descrito pela ementa do Curso/Disciplina: “Capacitar o Aluno Sargento¹² com as habilidades necessárias para atuar como instrutor, na capacitação de adultos, com base nas técnicas preconizadas pelo **ensino interativo**” (APÊNDICE B, grifo nosso). Como pode ser observado, o processo de aprendizagem não foi explicitamente mencionado, muito embora o ensino interativo indicado possa auxiliar nesse quesito, mas como isso transcorrerá é algo a ser pensado. Outro dado relevante dentro da mesma ementa é o item treinamento de adultos, que diz:

Conceituar corretamente treinamento e **desenvolvimento**. - **Diferenciar, enumerando pelo menos duas características de aprendizagem da criança e do adulto**. - Enumerar pelo menos seis aplicações da andragogia nas técnicas de treinamento de adultos (APÊNDICE B, sem página, grifos nossos).

Dentro desse item de treinamento é indicado, no primeiro tópico, treinamento e desenvolvimento, sem que se faça alusão de que o desenvolvimento é uma consequência do processo de aprendizagem, abrindo margem a possíveis dificuldades quando em sala de aula para esse militar, na função como instrutor, pois não foi tratado conceitualmente o que é e como ocorre a aprendizagem. O segundo tópico foi o único que tangencia a questão da aprendizagem. Nesse, apenas indica a necessidade de se enumerar duas diferenças entre a aprendizagem de adultos e crianças. É nesse ponto que reside nossa maior crítica ao referido Curso de Técnicas de Ensino, haja vista que o processo de aprendizagem, tanto em adultos como em crianças, é algo inerente ao ser humano, desde o seu nascimento. Tanto a atenção quanto a curiosidade e a vontade são e estão presentes não só em crianças, mas também em adultos no seu processo de aprendizagem e

¹² Embora a descrição indique que o Curso seja para aluno Sargentos, fomos informados de que o curso é disponibilizado para todos os instrutores que não tenham formação específica na docência, conforme APÊNDICE A.

desenvolvimento. A diferença encontra-se na mediação semiótica e níveis de aprofundamento sobre o processo de aprendizagem.

2.2.2.2 Das instalações físicas do Centro de Ensino do CBMSC

Outro importante aspecto que colabora para a aprendizagem do estudante soldado diz respeito ao local onde se fará o processo educacional. O CEBM da cidade de Florianópolis encontra-se situado no bairro Trindade, situado na Rua Lauro Linhares, 1213, em um terreno de propriedade do Estado de Santa Catarina, com área de 32.707,83m². Desse modo, como área construída, o CEBM dispõe de um total de 5.507,8m²; distribuídos em oito blocos, sendo: um bloco onde se encontra alocada a Diretoria de Ensino e a piscina semiolímpica medindo 12,50m x 25,00 com dois metros de profundidade; no segundo bloco, encontra-se a Diretoria Administrativa (DivA) do CEBM, um refeitório coletivo, a biblioteca e a sala da psicóloga; já no terceiro bloco, encontram-se distribuídas as salas do comando do CEBM, a sala da Divisão de Ensino (DivE), a Academia Bombeiro Militar (ABM) para a formação de oficiais, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) para a formação de praças e, por fim, oito salas de aula; na sequência encontra-se o quarto bloco, onde estão localizados o ginásio de esportes, coberto, com área de 1.328,44 m² e mais uma sala de aula; a quinta edificação trata-se de uma torre com 15m de altura para a realização de instruções de salvamento em altura; a sexta é representada pelo pórtico de entrada da instituição; como sétimo e oitavo blocos, temos o quartel operacional de bombeiros da Trindade para atendimento de emergências e sua respectiva central de operações que também serve de guarita; indicamos, também, a existência de 12 banheiros distribuídos por todos os blocos para uso individual e coletivo. Cabe, ainda, ressaltar que o CEBM dispõe, em fase de construção, um contêiner para o treinamento prático de combate a incêndio. Por fim, destacamos um total de 12 salas distribuídas nos blocos anteriormente indicados (um e dois) de uso técnico administrativo da DE: dispensa, almoxarifado e arquivo.

No transcorrer deste capítulo, buscamos apresentar fatos e detalhes do surgimento do profissional bombeiro e seu trabalho junto às sociedades, da

antiguidade até a atualidade. Neste percurso, observamos, além de aspectos históricos, que o processo de aprendizagem dos novos bombeiros se pautava na e pela transmissão de experiência prática dos conhecimentos desenvolvidos através dos séculos, de bombeiro a bombeiro. Assim, evidenciou-se a inexistência da discussão acerca do processo de aprendizagem de novos bombeiros ao longo dos tempos. Fato este que passaremos a abordar e discutir no quinto capítulo. Agora, passamos ao próximo capítulo que tratará da metodologia de pesquisa empregada.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A ciência começa a ser compreendida dialeticamente em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução. É desse ponto de vista que se deve avaliar e compreender cada etapa de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1999, p.318)

Quanto à sua epistemologia, a presente pesquisa alicerça-se sob a perspectiva crítica dialética, que tem como objeto de estudo o que foi construído historicamente, em sua concreticidade. Seu entorno apresenta condições históricas materiais e dialéticas, em que os sujeitos envolvidos apresentam-se ativos e transformadores do meio, sendo analisados a partir do concreto socialmente construído. (WERTSCH, 1998). Por esse viés, a pesquisa sociocultural busca compreender o indivíduo (instrutor bombeiro) em seu contexto social (WERTSCH, 1998). Com essa perspectiva, Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998, p. 28) sustentam que a pesquisa sociocultural “[...] fornece, por um lado, a ligação ou a ponte entre as ações concretas conduzidas por indivíduos e grupos, e por outro, contextos culturais, institucionais e históricos”; é necessário conhecer os fatos históricos para analisar e compreender o presente. Diante disso, apresentamos um capítulo que retrata um pouco da história do Corpo de Bombeiros, de sua gênese junto à antiguidade até a atualidade, chegando ao CEBM, objetivando indicar o modo como se constituiu seu surgimento e, por consequência, sua forma de aprender e repassar esses conhecimentos. Assim, ao conhecer o ambiente natural, histórico e social, o homem torna-se capaz de modificá-lo e, por sua vez, sofre com as próprias modificações por ele produzidas a ponto de não mais ser o mesmo, sendo, então, constantemente reconstruído.

Nesse contexto, a pesquisa tem, quanto à abordagem do problema, características que a determinam como uma investigação de cunho qualitativo. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa não observa só o objeto de estudo, mas também todo o seu entorno, seja ele natural e/ou social, e busca responder a questões educativas e sociais. Sob essa perspectiva, os dados gerados são analisados de forma indutiva, sendo que os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos foram de grande importância aos estudos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com a sua natureza, a pesquisa se caracteriza como de campo, com o objetivo de ir ao *lócus* onde se encontra inserido o objeto de pesquisa. Logo, frente ao contexto de pesquisa, optamos pelos procedimentos para a geração de dados ao invés de simples coleta de dados, pois, abalizados por Mason (1997), o termo geração de dados é mais coerente com pesquisas do tipo qualitativas, tendo em vista que o pesquisador, quando em campo, não consegue simplesmente recolher dados de modo totalmente neutro, mas sim, necessita interagir com o meio social onde se encontra, em um processo que envolve um dispêndio intelectual, de análise e de interpretação do objeto de pesquisa.

A pesquisa de campo caracteriza-se como interpretativa e busca entender a atividade pedagógica dos instrutores bombeiros, analisando suas compreensões de aprendizagem que norteiam a sua prática pedagógica na formação de cada novo soldado bombeiro militar. Desse modo, Bogdan e Biklen (1994, p.113) indicam que o investigador, quando em trabalho de campo, “aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente reflexivo”. Ainda, no reforço da importância do trabalho de campo, Bogdan e Biklen (1994, p.113) nos dizem que “o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita [...]”, ou seja, deve haver um equilíbrio adequado em como se apresentar ao campo, como nele adentrar, permanecer e dele sair, de modo que se mantenham as portas abertas para outras possíveis investigações. Decorrente dessa habilidade, o investigador pode realizar boas intervenções junto ao campo na geração e coleta de dados que, de fato, indiquem realmente o que ocorre no referido *lócus* de pesquisa.

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa foi classificada como exploratória, por ter em sua gênese a possibilidade de uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro. Abalizados por Gil (1989, p.45), “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas [...]”. Diante disso, um importante aspecto que justifica a pesquisa exploratória junto ao campo é a escassa produção científica sobre os corpos de bombeiros, independente da área, conforme indicamos no levantamento do estado da arte, junto ao capítulo da introdução. Assim, apoiados em Gil (1991, p.45):

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Diante da flexibilidade que a pesquisa exploratória assume, sua grande contribuição está vinculada, principalmente, ao uso de entrevistas com sujeitos que tiveram contato prático e experiencial com o problema investigado, juntamente com a análise que promova a compreensão dos dados coletados. (GIL, 1991). Nesse caso, a pesquisa exploratória se encaminha para um estudo de caso.

Como indicado anteriormente, quanto aos procedimentos de geração de dados, o estudo de caso se mostrou o mais oportuno, pois contribuiu para o estudo em profundidade com poucos sujeitos (GIL, 1991). Assim, seu delineamento junto à pesquisa exploratória foi determinante nas fases iniciais quando se fez necessária para a construção de hipóteses, formulação/reformulação do problema, fato esse que ocorreu algumas vezes. Apoiados no pensamento de Gil (1991), o estudo de caso dispõe da vantagem do pesquisador manter-se atento ao longo da pesquisa para outras descobertas que inicialmente haviam passado despercebidas ou que surgiram no transcorrer da pesquisa. Portanto, o estudo de caso em questão, mesmo focado em três sujeitos centrais, que neste caso são os instrutores bombeiros, buscou estar atento a uma multiplicidade de fatos que ao entorno dos sujeitos ocorria (GIL, 1991).

O campo empírico, palco desta pesquisa, já foi enunciado em páginas anteriores, junto ao corpo da introdução, porém, faremos apenas uma breve recapitulação a fim auxiliar no processo metodológico. O CEBM, como nosso campo de pesquisa, tem sua sede no bairro Trindade, cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Desde sua fundação, em 2004, tem como objetivo a formação de bombeiros militares, entre eles: soldados, cabos, sargentos e oficiais que compõem a classe dos praças e oficiais para serem encaminhados a todas as cidades do território catarinense para o trabalho no atendimento de emergências.

O primeiro contato com o campo ocorreu no dia 22 de maio de 2013, quando fomos recebidos pela supervisora pedagógica do CEBM. Após a apresentação da pesquisa à supervisora, ela nos encaminhou ao comandante do CEBM para também

expormos a intenção de pesquisa, para fins de autorização. Fomos recebidos pelo comandante do CEBM que, na oportunidade, mostrou-se receptivo. Entregamos a documentação encaminhada pela FURB com os objetivos da pesquisa (ANEXO C). Entretanto, com a troca do comando que ocorreu no CEBM, a respectiva autorização só foi encaminhada ao pesquisador em 08 de maio de 2014 (ANEXO D). Cabe ainda ressaltar que, no tempo em que a autorização não havia sido expedida, todos os trabalhos junto ao campo foram permitidos. Outro importante fato a relatar foi a troca na supervisão pedagógica que ocorreu em 2014, visto que esse cargo é uma função temporária. Assim como a supervisora pedagógica anterior, a nova também contribuiu sobremaneira para a continuidade do reconhecimento do campo empírico e, com isso, possibilitou a continuidade da geração de dados. Quanto aos dados históricos e institucionais do corpo docente de instrutores, informamos que já foram apresentados no capítulo dois.

A técnica de complemento foi a primeira forma de geração de dados da pesquisa. Como nosso objetivo era o de selecionar três bons instrutores para as entrevistas semiestruturadas, a técnica de complemento junto aos estudantes soldados em fase final de formação se mostrou mais oportuna e eficiente para encontrar possíveis sujeitos, sem que a escolha fosse realizada por indicação do próprio CEBM ou mesmo pelo próprio pesquisador. Assim, foi possível encontrar certa “neutralidade” entre o pesquisador e os instrutores sujeitos da pesquisa.

Vergara (2010) nos indica que a técnica de complemento se caracteriza por apresentar ao sujeito um estímulo, capaz de produzir respostas que vão além de apenas palavras, revelando sentimentos e motivações mais que outras técnicas de geração de dados como a entrevista semiestruturada. Essa técnica também se justifica pela dificuldade de se realizar a entrevista com todos os 20 estudantes da classe. A turma em questão possuía 20 estudantes soldados, sendo 18 homens e duas mulheres. O critério empregado para a seleção da turma para a aplicação da técnica de comando foi a de que a turma já tivesse concluído todas as disciplinas do curso de formação de soldados e que também possuísse não apenas homens, mas também mulheres. Diante desse panorama, havia apenas três turmas disponíveis para a aplicação da técnica entre dez turmas que, no ano de 2013, realizavam sua formação no CEBM. Desse modo, a seleção da turma foi indicada pelo CEBM, levando-se em consideração o dia e hora da atividade proposta pelo pesquisador, ou

seja, foi selecionada uma turma que estava no CEBM sem nenhuma atividade naquele momento. Com isso, a técnica de complemento foi aplicada aos estudantes soldados no dia 06 de novembro de 2013, às 16h e 15min em sala de aula adequada para a atividade, local onde os estudantes foram chegando e se acomodando. Após a chegada de todos os estudantes masculinos, o pesquisador apresentou-se e explicou a finalidade de sua pesquisa e da importância da participação junto ao processo. Diante disso, foram feitos poucos questionamentos ao pesquisador que, então, fez a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, APÊNDICE A). O documento foi lido para os estudantes que o acharam adequado, assinando-o. Depois das questões legais, foi entregue a atividade da técnica de complemento (APÊNDICE B) às 16h e 35min a qual, após ser lida aos estudantes, foi iniciada. O primeiro estudante entregou a atividade cinco minutos após o início. As duas mulheres da turma chegaram 30 minutos após o início das atividades em virtude de outras atividades específicas para as militares femininas. Todavia, o pesquisador apresentou o estudo às estudantes femininas, que concordaram em participar da pesquisa, assinando o TCLE. Devido à chegada tardia das estudantes, o pesquisador solicitou que o último estudante soldado masculino permanecesse na sala até o término da atividade pelas estudantes, fato este que perdurou até às 17h e 07min. Salientamos, também, que todos os 20 estudantes pertenciam ao mesmo pelotão de estudantes soldados desde o início do curso e, dessa forma, haviam partilhado das mesmas experiências com os instrutores. Logo, os dados obtidos na técnica “[...] podem ser triangulados com outros métodos de interação de campo, tais como a técnica de construção, a técnica de complemento, a entrevista, a observação e outros” (VERGARA, 2010, p. 40). Diante disso, a técnica de complemento mostrou-se suficiente e eficaz, pois possibilitou chegarmos aos sujeitos que fazem parte da presente pesquisa.

Com o objetivo de se evitar resultados equivocados, que é um dos riscos quando se realiza estudos de caso, foi desenvolvida a triangulação de dados, tomando-se como base outras fontes, entre elas: estudantes soldados bombeiros, supervisora pedagógica e ainda documentos históricos e institucionais. Diante disso, a triangulação foi outra importante fase da pesquisa, pois buscou propiciar condições para a sua efetiva validade e, sustentados em Caleffe e Moreira (2008, p.191):

É muito importante verificar a validade dos dados na pesquisa qualitativa. [...] A partir da riqueza dos dados o pesquisador tem em mente uma quantidade considerável de conhecimento intuitivo que pode ser útil na identificação da falta de consistência, de erros potenciais que possam ser inverdades.

Com isso, a triangulação dos dados foi realizada sistematicamente com o uso de mais de um método para a geração de dados no estudo. (CALEFFE; MOREIRA, 2008). Porquanto, o termo “triangulação”, no campo das pesquisas ligadas às áreas de psicologia e ciências sociais, tem um percurso histórico de desenvolvimento, como descrito por Azevedo et al (2013, s.p.):

Em 1959, o termo “triangulação” foi utilizado na área da psicologia por Campbell e Fiske, que se propuseram a testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas. Poucos anos mais tarde, Webb et al. (1966) retomaram a ideia de Campbell e Fiske e transferiram-na para um contexto mais amplo, advogando que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, melhoraria a validade dos resultados. Em 1978, Denzin, utilizando-se desta concepção, argumentou que uma hipótese testada com recursos de diferentes métodos poderia ser considerada mais válida do que uma hipótese testada unicamente com o uso de um único método (Denzin, 1978). O autor definiu triangulação como uma combinação de métodos de estudo de um mesmo fenômeno. Com isso, infere-se que a convergência ou acordo entre dois métodos permita que aumente a crença de que os resultados são válidos e não apenas um artefato metodológico (Bouchard, 1976).

Em meio a esse caminho teórico que fundamenta a triangulação de dados, buscamos ressaltar da importância dessa ação nesta pesquisa. Assim, utilizamos duas formas de triangulação de dados: a da triangulação interna ou dentro do próprio método e a triangulação entre os métodos. (CALEFFE; MOREIRA, 2008). Para a triangulação interna, utilizamos os dados das entrevistas semiestruturadas entre os três instrutores bombeiros militares selecionados; já para a triangulação entre métodos, buscamos alinhar a triangulação entre a análise das entrevistas dos instrutores bombeiros juntamente com a entrevista da supervisora pedagógica, a técnica de complemento aplicada aos estudantes soldados bombeiros em fase final de curso de formação e, por fim, dados de cunho institucional também foram coletados com o objetivo de esclarecer alguns pontos de nível técnico-administrativo que pudessem contribuir na identificação da compreensão do processo de aprendizagem dos estudantes pelos instrutores.

Como indicado anteriormente, a atividade da técnica de complemento realizada possibilitou elencar, por meio da questão de número três (*Entre os bons instrutores que atuaram na minha formação de bombeiro, eu destaco (por favor, mencione três nomes e a disciplina que ministrou)*) possíveis candidatos para participarem das entrevistas semiestruturadas, conforme quadro a seguir:

Quadro 02: Instrutores e suas quantidades de menções elencados pelos estudantes

Instrutores	Quantidade de menções
Instrutor 01	13
Instrutor 02	11
Instrutor 03	11
Instrutor 04	10
Instrutor 05	06
Instrutor 06	03
Instrutor 07	02
Instrutor 08	02
Instrutor 09	01
Instrutor 10	01
Instrutor 11	01
Instrutor 12	01

Fonte: Dados da técnica de complemento, realizada pelo pesquisador

O quadro ora apresentado indicou uma relação de 12 instrutores indicados pelos estudantes, sendo eles 11 homens e uma mulher. Notadamente, quatro dos 12 instrutores receberam uma maior indicação por parte dos estudantes, mas, como método de corte, recorreremos aos três mais citados, deixando o quarto como suplente. Assim, o processo de seleção dos instrutores Bombeiro Militar (BM) convidados para o desenvolvimento da pesquisa, por meio de uma entrevista semiestruturada, ocorreu tendo em vista o pressuposto de que esses três sujeitos (instrutores bombeiros) possibilitaram mais experiências positivas aos estudantes, além de ser uma boa quantidade para realizarmos a triangulação de dados. Com isso, acreditamos que, ao selecioná-los a partir das suas boas práticas, poderiam contribuir significativamente com a pesquisa na análise das compreensões do processo de Aprendizagem, Currículo e Saberes Docentes.

Os três instrutores mais mencionados que foram selecionados são todos do gênero masculino. Cabe indicar, também, que seus respectivos nomes, foram

omitidos propositalmente a fim de preservar suas identidades junto ao CEBM. Dessa forma, serão chamados de Instrutor 01, 02 e 03.

Após a seleção dos instrutores BM, foram realizadas, de forma individual, entrevistas semiestruturadas. De acordo com Bauer e Gaskell (2008), a entrevista semiestruturada individual é largamente utilizada como metodologia para geração de dados em pesquisas qualitativas, proporcionando um processo meticuloso referente às atitudes, valores, opiniões, entre outros, que definem os contextos sociais nos quais o sujeito se encontra. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise dos dados. No dia 14 de maio de 2014, no CEBM em Florianópolis, deu-se início às entrevistas com os três instrutores, agendadas previamente. Esse agendamento ocorreu via telefone, sendo complementado por um convite na forma de *e-mail*. Esse foi bem recebido pelos instrutores, mas, por sua vez, despertou curiosidade ao passo que fizeram alguns questionamentos sobre o porquê eles e não outros instrutores. Diante disso, foi explicado que suas boas práticas educacionais haviam proporcionado a respectiva indicação por parte dos estudantes.

No dia das entrevistas com os instrutores, a supervisora pedagógica do CEBM já havia preparado um local para os trabalhos. Assim, às 14h e 30min do dia 14 de maio de 2014, deu-se início à primeira entrevista. O Instrutor 03¹³ foi o primeiro entrevistado, contabilizando 52 minutos. Em seguida, às 15h e 45min ocorreu a entrevista com o Instrutor 02¹⁴, com um tempo total de 01h e 12min e, por fim, realizamos a última entrevista com o instrutor 01¹⁵, iniciando às 17h e 20min, com o tempo total de 56 minutos. Em todas as entrevistas, primeiramente nos apresentamos, bem como a pesquisa e objetivos dela decorrentes. Nessa etapa

¹³ O sujeito ora nomeado é Oficial do CBMSC há 28 anos e tem como formação, além da específica de bombeiro a de graduação pela UFSC em Licenciatura e Bacharelado em História. Como Coronel bombeiro, iniciou sua carreira como Policial Militar e solicitou transferência ao CBMSC quando de sua emancipação em 2003. No que tange sua experiência profissional, além dos trabalhos administrativos e operacionais como bombeiro, lecionou também em escolas públicas do ensino fundamental. Todavia, como instrutor do CEBM, iniciou seus trabalhos em 2008, ministrando as disciplinas de Legislação e Regulamentos; Sistema de Segurança Pública no Brasil; e História do Corpo de Bombeiros.

¹⁴ O sujeito ora nomeado é Praça do CBMSC há 09 anos e tem como formação, além da específica de bombeiro a de graduação como Bacharel em Teologia. Como Soldado bombeiro, possui experiência com foco na área operacional no atendimento de emergências com a utilização do caminhão, e desde 2009 faz parte do grupo de instrutores de Resgate Veicular do CEBM.

¹⁵ O sujeito ora nomeado é Praça do CBMSC há 06 anos e tem como formação, além da específica de bombeiro a de graduação como Licenciatura em Geografia pela UFSC. Como Soldado bombeiro, possui experiência como almoxarife junto ao CEBM. Desde 2009 faz parte do grupo de instrutores de salvamento em Altura do CEBM.

também apresentamos a cada um dos entrevistados o TCLE (APÊNDICE B) que, depois de lido, foi assinado por cada um dos instrutores.

A estrutura da entrevista semiestruturada foi composta por 19 questões para cada entrevistado. As 15 primeiras questões eram comuns aos três instrutores e as últimas quatro questões foram direcionadas para cada instrutor (APÊNDICE C, D e E), pois retratavam aspectos singulares indicados pelos estudantes soldados. Por conseguinte, todas as três entrevistas transcorreram dentro do previsto. Posteriormente, procedeu-se a tarefa de transcrição das mesmas que, juntas, somaram exatamente três horas de duração. Para a atividade de transcrição foram contratados os serviços de uma empresa¹⁶ que, após realizá-la, foi criteriosamente conferida pelo pesquisador. Para Góes (2000) a entrevista gravada e sua transcrição fazem parte de um arcabouço dos estudos socioculturais, com raízes na teoria Histórico Cultural, possibilitando uma maior compreensão dos dados com o meio de onde foram gerados, visto que possibilita rememorar, com detalhes, todos os momentos do processo de entrevista, e, em suas nuances, vislumbrar detalhes necessários ao processo de análise de dados.

Posterior às entrevistas com os instrutores, deu-se início a outra importante etapa da pesquisa: o levantamento de dados técnicos e institucionais com o objetivo de conhecer por quais caminhos é pensado e desenvolvido o processo de aprendizagem dos estudantes, e como é realizada a seleção dos bombeiros para o quadro de instrutores do CEBM. Para isso, recorreremos à supervisora pedagógica que muito contribuiu, indicando quais os documentos legais e institucionais que regem todo o processo educacional do CEBM. Então, tivemos que, primeiramente, compreender o que diz a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 144 parágrafo V §6º: “As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do exército [...]” (BRASIL, 2014a, s.p.), desta forma, o trabalho dos bombeiros, bem como suas ações educacionais, passam pelo crivo da autorização do exército. Na sequência, outro importante documento legal é a Lei de Diretrizes de Bases 9394/96 (BRASIL, 2014b, s.p.), a qual, por meio do Art. 83, destaca que “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”, ficando a cargo das forças

¹⁶ Este é o site da empresa da qual foram utilizados os serviços de transcrição www.transcritoresonline.com.br

armadas sua própria gestão educacional, ou seja, a LDB 9394/96 pouco orienta quanto ao processo educacional em suas unidades. Então, já que os Bombeiros respondem ao exército, temos que compreender como é pensado e desenvolvido o seu processo de ensino.

O sistema de ensino do exército brasileiro é regido pela lei de nº. 9786/99. Porquanto, o Art. 2º indica que “O Sistema de Ensino do Exército compreende as atividades de educação, de instrução e de pesquisa, [...]”, reforçado pelo Art. 3º que trata dos princípios, enunciando em seus parágrafos IV, V e VI, respectivamente, “avaliação integral, contínua e cumulativa; pluralismo pedagógico; aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência” (BRASIL, 2014c, s.p.). Por conseguinte, a mesma lei, em seu Art. 16, indica como os seus agentes educacionais devem proceder:

A atividade fim do sistema de ensino do exército é conduzida pelos agentes diretos e indiretos de ensino, assim caracterizados conforme o desempenho funcional, quando nomeados para os cargos de professor, instrutor, monitores outros pertinentes ao ensino (BRASIL, 2014c, s.p.).

Diante de toda a articulação legal ora apresentada, deixa-se explícito a possibilidade de serem nomeados, tanto às funções de professor como instrutores, os militares que se encontrem em bom grau de desempenho para exercerem atividades docentes, sem terem cursado cursos de licenciatura. Essa situação reforça, ainda mais, a problemática desta pesquisa, pois partimos do pressuposto de que, sem formação na área da educação, esses instrutores possam ter dificuldades para compreender e articular a teoria que sustenta o processo de aprendizagem que ocorre junto ao estudante soldado. Por conseguinte, o CBMSC, por meio de seu CEBM, também dispõe de uma normativa para reger seu processo de ensino. É por meio da Instrução Geral de nº. 40-01 (IG 40-01), que o CEBM orienta o seu processo de instrução, ensino, avaliação e aprendizagem, tratando de aspectos como princípios, planejamento, documentos e processos de avaliação e aprendizagem do ensino (CBMSC, 2013). Assim, os estudantes soldados que fizeram parte da pesquisa em 2013 na indicação dos instrutores para as entrevistas foram regidos pela IG 40-01 produzida no ano de 2012 (CBMSC, 2013). Cabe salientar que no decorrer da pesquisa a mesma IG 40-01 sofreu atualização (CBMSC, 2015), ampliando e qualificando muitos aspectos do processo de ensino e

aprendizagem, quando comparados com a anterior. Entretanto, o novo documento não aborda as questões de admissão do corpo docente de instrutores para lecionar junto ao corpo discente. Isto é, não há indicações de critérios para essa seleção, bem como o tipo de formação inicial mínima exigida e, posteriormente, como sua formação continuada será desenvolvida para a atividade de docência junto ao CEBM. Diferente da normativa do exército, no qual ficou claro o método de seleção do corpo docente para a função de instrução, o CEBM, através de sua IG 40-01, carece de clareza frente a essa importante etapa do processo de ensino que, por sua vez, pode incidir diretamente numa incorreta compreensão do processo de aprendizagem dos estudantes pelo bombeiro instrutor, como veremos no capítulo de análise.

Com o término do levantamento documental que rege o processo de ensino do CEBM, voltamos a campo para realizar nossa última entrevista a qual era dirigida à supervisora pedagógica¹⁷. Nosso objetivo era possibilitar a ampliação da triangulação de dados gerados. Assim, no dia 10/12/2014, às 15h e 10min, deu-se início à entrevista semiestruturada com a supervisora em uma sala no próprio CEBM. O pesquisador, antes do início da entrevista, explicou os objetivos da pesquisa e fez a entrega do TCLE (APÊNDICE A) que, depois de lido, foi assinado, dando-se, assim, o início da entrevista, a qual contou com 24 perguntas (APÊNDICE F), com uma duração de 02h e 36min. Posteriormente, a mesma foi transcrita com auxílio dos serviços da empresa contratada, também sendo submetida à conferência do pesquisador.

Mesmo já com uma considerável quantidade de dados gerados, foi solicitado, à supervisora pedagógica, a quantidade de instrutores com suas respectivas formações a fim de se estabelecer um panorama da formação. No entanto, fomos informados de que esses dados não estavam disponíveis uma vez que o CEBM não os tinha. Assim, em março de 2015, foi produzido um questionário (APÊNDICE G)

¹⁷ A supervisora pedagógica iniciou seus trabalhos junto ao CEBM em janeiro de 2013, admitida por contrato temporário (ACT) por meio de processo seletivo. Assim, o contrato tem vigência de um ano. Mas, nos anos subsequentes, voltou a prestar o processo seletivo para os anos de 2014 e 2015, sendo aprovada. Diante disso, este sujeito ocupa a função de supervisão escolar por três anos consecutivos. Como formação, este sujeito tem Licenciatura em Pedagogia pela UDESC com habilitação para Supervisão Escolar. Na sequência, realizou uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional com foco no adocimento docente. Sua experiência prévia iniciou em 2004 em escolas da rede pública como auxiliar de coreógrafo em grupos de fanfarras e, posteriormente, como professora auxiliar de educação infantil. Soma-se à sua experiência o fato de ter sido bolsista de apoio discente, de pesquisa e também de extensão nas áreas de educação e sexualidade, com foco na formação de professores, quando da realização do Curso de Pedagogia de 2007 a 2011.

que foi encaminhado, via e-mail, à supervisora pedagógica do CEBM, que, por sua vez, encaminharia a todos os instrutores cadastrados. Por solicitação da própria supervisora, os dados seriam remetidos a ela para a devida tabulação, sendo posteriormente reencaminhados via e-mail, fato esse que ocorreu em junho de 2015. Com esses dados em mãos, foi possível saber, com maior precisão, quantos instrutores possuíam formação em licenciatura, bacharelado, tecnólogo ou outra formação.

No tocante aos procedimentos de análise dos dados, a pesquisa apresenta características que a classificam como análise de conteúdo. Abalizados por Bardin (1977, p. 44) “[...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através de mensagens” Assim, com o suporte teórico de Bardin (1977), os dados gerados possibilitaram a criação de três unidades de análise: Aprendizagem, Currículo e Saberes docentes, o que, por sua vez, possibilitou a criação de três categorias de análise para cada unidade respectivamente. Sustentados por Bardin (1977, p.31) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que visa encontrar outras realidades, por meio das mensagens, ou seja, inferindo e extraindo consequências que normalmente possam passar por despercebidas pelo pesquisador. Assim, Bardin (1977, p. 38) oferece-nos um considerável arcabouço de possibilidades de análise, em que “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”, ou seja, extrair consequências que respondem as compreensões do processo de aprendizagem dos estudantes pelos instrutores bombeiros por meio de suas mensagens. Diante disso, Bardin (1977, p.10) nos orienta que é importante e necessário um intervalo de tempo entre o estímulo que produziu os dados e sua posterior interpretação para que se possa efetivamente recorrer a esse procedimento de análise, pois, “se o intervalo de tempo é rico e fértil então, há que recorrer à análise de conteúdo [...]”. Outro importante ponto que justifica o uso da análise de conteúdo é o fato de que essa técnica vai ao encontro dos objetivos da pesquisa exploratória aqui desenvolvida, pois, ancorados em Bardin (1977, p.30) “[...] a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta”. O quadro 3, a seguir, sintetiza a descrição de toda a metodologia empregada na pesquisa por meio de um cronograma de desenvolvimento da pesquisa, mostrando todos os intervalos de tempo:

Quadro 03: Cronograma de desenvolvimento da pesquisa

Cronograma do desenvolvimento da pesquisa	
Data	Atividade realizada
Março 2013	Início da pesquisa.
Maio 2013	Primeiro contato com o campo empírico – CEBM em Florianópolis. Entrega da solicitação emitida pela universidade à instituição para a permissão da pesquisa.
Junho de 2013 a setembro de 2014	Levantamento, junto ao CEBM, de documentos institucionais e legais que regem o processo de ensino e aprendizagem. Busca nas bibliotecas do Corpo de Bombeiros, da Polícia Militar, e também no arquivo histórico da Polícia Militar de Santa Catarina por informações que norteassem a história do CBMSC e seu desenvolvimento educacional.
Maio de 2014	Recebimento, por escrito, da autorização para o desenvolvimento da pesquisa.
Maio de 2014	Entrevistas com os instrutores bombeiros militares.
Setembro de 2014	Viagem a Portugal com vistas à apresentação de trabalho na Universidade do Minho em Braga, e posterior coleta de material histórico no tocante ao surgimento dos bombeiros para o desenvolvimento do capítulo histórico da dissertação.
Dezembro de 2014	Entrevista com a supervisora pedagógica.
Março 2015	Levantamento, junto aos instrutores do CEBM, do seu tipo de formação: licenciatura, bacharel ou tecnólogo.
Maio 2014 a maio de 2015	Escrita do texto dissertativo e análise dos dados.
Junho 2015	Banca de qualificação da dissertação
Junho a julho de 2015	Ajustes do texto da dissertação sugeridos/solicitados pela banca de qualificação.
Agosto 2015	Defesa da dissertação

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

Com o quadro apresentado, buscamos retratar, de modo resumido e sistemático, todo o transcorrer do processo metodológico de pesquisa. Em seu percurso, nos deparamos com um campo empírico que possibilitou, de muitas formas, facilitar o acesso, bem como, a geração de dados necessários ao processo de pesquisa. Os dados gerados nesse período de contato com o campo pesquisado serão submetidos ao processo de análise no quinto capítulo desta dissertação. Agora, nos encaminhamos para o próximo capítulo, que tratará da nossa sustentação teórica.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

A dinâmica do processo de aprendizagem humana é balizada por um conjunto de grande quantidade de elementos históricos e culturais que a tornam possível, por meio do contato social, como retratado por Vigotski (2004; 2001). É este autor, como nosso principal aporte teórico, que nos auxilia a compreender que aprender não é em si um processo passivo, pontual e concluso em sua gênese, mas sim de participação consciente e responsável por parte de cada aprendiz. (VIGOTSKI, 2007). Desse modo, emerge a pergunta: o que é aprendizagem? Em síntese, a resposta necessita ser respondida por outras tantas perguntas, mas vamos, a princípio, fixar-nos sobre a questão: como ocorre a aprendizagem e por quais caminhos?

Paralelo e, ao mesmo tempo, imbricado ao ato de aprender está a ação mediadora de quem participa diretamente do processo - o professor -, que neste caso é um instrutor bombeiro. Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013) nos auxiliam nessa compreensão: a tese vigotskiana tem como premissa o desenvolvimento dos processos mentais superiores como resultantes não só de um processo de maturação biológica, mas também da relação dialética socialmente mediada, ou seja, não é direta. Por esse viés, Schroeder (2013, p.19) reforça a ênfase vigotskiana de que a consciência compartilhada é um fenômeno humano mediado semioticamente e que “[...] os sujeitos modificam ativamente as forças ativas que os transformam”. Assim, o professor por meio de um arcabouço de conhecimentos é o que permite compreender e mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, por meio do currículo adotado e dos saberes docentes destes instrutores, saberes esses que são conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais. Nisso reside nossa opção teórica pela Teoria Histórico-Cultural como principal aporte teórico.

4.1 LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI

A Teoria Histórico-Cultural encerra em Vigotski seu principal alicerce. No entanto, antes de darmos continuidade ao desenvolvimento teórico da pesquisa, achamos conveniente apresentarmos um breve relato da vida e obra desse importante teórico.

O levantamento histórico realizado por Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013) indica que, em cinco de novembro de 1896, na pequena cidade de Orsha, nascia Lev Semionovitch Vigotski, cidade essa que se encontra nas proximidades de Minsk, na Bielorrússia¹⁸. Filho de Semion L'vovich e Cecília Moiseievna, ambos de origem judaica, cresce em meio a outros seis irmãos em um contexto que valorizava o contato com a arte, a literatura e a ciência. Seu pai, por ser um eminente comerciante e também fluente em muitas línguas, juntamente com sua mãe, professora licenciada, fornecem as bases que possibilitaram o seu desenvolvimento como brilhante estudante, conectado a um profundo afeto e respeito entre os membros da família que, por sua vez, possibilitava um construtivo diálogo que ocorria, geralmente, na hora do chá (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013). Nesses momentos, os assuntos tratados ficavam em torno de temas que eram do interesse de todos, como teatro, história, literatura e arte, o que levou Vigotski a ter uma grande inclinação para o conhecimento nas áreas das ciências humanas, conforme indicado por Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013).

Outro importante ponto a ressaltar foi a sua educação primária, recebida em casa, com o auxílio de um professor particular chamado Solomon Ashpiz, formado em Matemática, ensinando-lhe outras disciplinas além da Matemática. Mas, talvez a maior influência de seu tutor tenha sido o método socrático, o qual utilizava o dialogismo entre estudante e professor, fato esse que, segundo Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013, p.38) “[...] pode ter inspirado Vigotski a desenvolver sua tese sobre a ZDP”. Algum tempo depois, ingressa em um ginásio público, mas completa seus estudos em uma escola judia particular, sendo admirado por seus professores em virtude de sua inclinação acadêmica ao teatro, literatura e filosofia, além de ler e

¹⁸ A Bielorrússia já fez parte da antiga União Soviética e situa-se no leste europeu tendo como países limítrofes a Rússia, Ucrânia, Letônia, Polônia e Lituânia. Sua área geográfica equivale a 207.600 km² e possui topografia plana com mais de 11.000 lagos. Sua origem é oriunda do povo eslavo que habitou o território entre o século VI e VIII. O país foi alvo de diversas invasões ao longo de sua história, sendo, em 1922, anexado ao território do império Russo, tornando-se parte da república soviética. Pelo domínio soviético a que o país foi submetido, pouco restou da língua eslava original falada e atualmente predomina a língua Russa (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013).

escrever em diversos idiomas como hebraico, alemão, francês, inglês, latim e grego. (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013).

Em 1913, ingressa no ensino superior na Universidade de Moscou, sendo admitido no curso de Medicina, mesmo após grandes dificuldades em virtude de ser judeu, mas, logo depois, solicita transferência à “[...] escola de direito em função do seu interesse maior pelas humanidades e letras” (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013, p.39). Um ano após ter iniciado a escola de direito, passa a cursar de maneira simultânea a Universidade de Moscou e a Universidade do Povo, onde adquire significativos conhecimentos em torno da Filosofia e Psicologia, concluindo de modo simultâneo, em 1917, as duas graduações: Direito e Filosofia. Em continuidade aos estudos, retorna após alguns anos ao curso de Medicina, na universidade de Moscou, realizando, posteriormente, novos estudos junto aos cursos de Filosofia e História na Universidade Popular Shanyasky. Já em 1919, o psicólogo bielorrusso contrai tuberculose, doença muito comum no período, o que, por sua vez, fez desenvolver seu trabalho com grande dificuldade em virtude dos ataques recorrentes da doença, conforme indica o levantamento biográfico realizado por Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013).

Com o término de seus estudos, retorna à cidade de Gomel e inicia um intenso trabalho profissional e científico, lecionando em escolas públicas até 1923, além de participar ativamente da vida cultural onde residia, visto que, aos 20 anos, Vigotski já dispunha de quatro resenhas literárias publicadas; soma-se ainda o início de seu pensamento psicológico, pois escreve grande parte de sua tese “A psicologia da arte” (1925) nessa cidade. Ainda, nesse mesmo período político conturbado da pós-revolução russa, da fome, invasões e da falta de quase todos os mantimentos, pode-se acreditar que houve, sim, uma significativa revolução cultural, e, em meio a toda essa reestruturação, em 1924, Vigotski vai para Moscou, onde inicia seu trabalho no Instituto de Psicologia, sob grande influência dos pressupostos da teoria marxista em conjunto com outros colaboradores.

Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013) ainda relatam, em seu estudo biográfico, que, nesse mesmo ano de 1924, Vigotski casa-se com Rosa Noevna Smekhova, de personalidade determinada, com quem tem duas filhas: Asya e Gita Levovna. Apesar de sua doença dificultar o desenvolvimento do seu trabalho científico, o conhecimento era muito valorizado e apoiado pelo governo de Lênin,

que criou um plano nacional para a educação, pois se acreditava que a educação pudesse resolver as mazelas da sociedade russa, entre elas, a redução da alta taxa de analfabetismo que, no período, encontrava-se por volta dos 30% (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013). Em meio a um contexto governamental que valorizava a educação, os professores foram motivados a desenvolverem um ensino que integrasse o homem, a natureza e a sociedade sem um currículo rígido, assim a prática docente era criativamente repensada, algo muito à frente daquele tempo.

Sua tese de doutoramento, “Psicologia da Arte”, fica pronta em 1925 e Vigotski, por motivos de sua saúde debilitada, fica liberado da defesa pública. A questão defendida nesse trabalho indicava que o homem é fruto da história construída socialmente de modo semiótico nas relações interpessoais, que o homem é fruto das relações sociais, que busca estar no controle de seu próprio desenvolvimento e, com isso, é impulsionado a emancipar-se para além dos limites conhecidos da natureza. Com isso, as ideias defendidas por Vigotski em sua tese foram construídas não só no pensamento marxista, mas também em filósofos como Bacon e Spinoza (VEER; VALSINER, 1999 *apud* SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013).

A compreensão do processo da aprendizagem pelo psicólogo bielorrusso obteve grande parte de seu tempo de pesquisa, argumentando que a aprendizagem é o “motor” do processo de desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem como locomotiva a reboque dos vagões do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2010). Mesmo debilitado pela tuberculose, continuou lecionando e escrevendo sobre os problemas que circundavam a educação, concluindo, pouco antes de sua morte, o livro “Pensamento e linguagem”. Assim, na noite do dia 10 para 11 de junho de 1934, morre Vigotski, aos 37 anos, deixando um grandioso legado teórico a ser ordenado e compreendido. (VIGOTSKI, 2013).

Com a morte de Lênin, em 1923, assume o poder Stalin, dando início a uma alteração dos princípios político ideológicos, passando o Estado a interferir de forma contundente sobre a vida das pessoas, desenvolvimento da ciência e da cultura. Com isso, muitos educadores/pesquisadores foram orientados a cooperar com o governo, ou então, seriam sumariamente dispensados. (SCHROEDER, FERRARI; MAESTRELLI, 2013). Como Vigotski não aceita tais determinações, levam seu nome à lista negra em 1936 e, com isso, as suas obras são proibidas, voltando a ser

apresentado e divulgado para a comunidade científica a partir de 1953 quando da morte de Stalin. (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013).

4.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem trata-se de um fenômeno que se inicia no nascimento e que diz respeito às funções psicológicas elementares primárias. Com o passar do tempo, esse processo se sofisticava, ou seja, conforme o indivíduo estabelece uma relação social num contexto cultural, emerge o que Vigotski (2004) denominaria de funções psicológicas superiores, portanto, sociais na sua origem. Tal processo varia em cada indivíduo, diferindo a maneira e velocidade como são construídas e consolidadas as funções superiores. Na e pela aprendizagem, ao se apropriar das diferentes linguagens, o homem vai internalizando e significando o mundo a sua volta. Sendo basilares, as funções psicológicas elementares dizem respeito ao desenvolvimento da atenção, da memória involuntária, do pensamento não verbal, do desejo, para enunciar alguns. Essas, por sua vez, possibilitarão o aparecimento e o aprimoramento das funções psicológicas superiores, caracterizando a espécie humana como espécie produtora de cultura. Esta, então, congrega um leque de funções que constituem o funcionamento psicológico superior, como a aquisição da linguagem e o pensamento verbal dela decorrente; a memória e a atenção voluntárias; a capacidade do planejamento; imaginação; criatividade entre outras. (VIGOTSKI, 2001; 2004).

A ideia vigotskiana sintetizada por Oliveira (1997) acerca dos processos psicológicos fixa-se em três pilares: toda atividade cerebral é decorrente de base biológica; a função psicológica se alicerça nas relações sociais entre homem e mundo que são processos históricos e; todo ato humano é uma ação que necessita ser mediada por sistemas simbólicos. A construção do pensamento e da linguagem humana passa por intensas mudanças, com base no cérebro, mas é por meio de sua plasticidade que vai continuamente sendo transformada (reinventada), caracterizando o que entendemos por mente. Essas transformações caracterizam-se como aprendizagem, processo que se concretiza na e pela cultura. (VIGOTSKI, 2009). Assim, para Vigotski, o contato com o mundo do homem não se faz de modo

direto, mas pela mediação entre o indivíduo e seu mundo, utilizando-se, para isto, de instrumentos. No que diz respeito à cultura, Vigotski anuncia uma relação muito mais complexa: a utilização de instrumentos psicológicos e a aprendizagem nada mais são do que adentrar no universo semiótico, cultural, social e historicamente estabelecido entre o sujeito e seu mundo por meio de significados e sentidos.

4.2.1 A mediação simbólica

Em decorrência da necessidade de se responder as questões sobre a aprendizagem, faz-se importante conhecer por quais caminhos essa se constrói. Em um primeiro momento, ainda dependente das funções psicológicas elementares, o indivíduo, na condição de bebê, executa o caminho entre o estímulo e a resposta por meios diretos. Com a maturação biológica, esse mesmo ser (indivíduo) cresce e desenvolve habilidades para então interagir com o meio, não sendo mais necessária uma ação relação apoiada unicamente nos instintos. Agora, um novo elemento é adicionado ao processo tornando-o mais complexo e sofisticado. Por meio disso, Oliveira (1997) aponta para o que seriam os elementos mediadores, a que Vigotski (2001; 2004; 2007) se refere: os instrumentos e signos.

A ideia de instrumento deve nos remeter a algo físico. Então, de forma rudimentar, o homem, em seu processo evolutivo, desenvolveu seu primeiro instrumento – a mão humana – que por meio de seu polegar opositor cria o efeito de pinça, sua primeira tecnologia. (OLIVEIRA, 1997). Desse modo, temos no instrumento um elemento mediador entre o trabalho e o objeto a ser trabalhado/modificado e, essa mesma mão passa, então, a criar novos e importantes instrumentos que aceleram a ação do homem sobre a natureza em um processo de duplo sentido. (VIGOTSKI, 2007). Ao mesmo tempo em que o novo homem altera o meio, sofre as próprias consequências de sua alteração em um ritmo cada vez mais dinâmico. Diferente dos outros animais, o homem guarda na memória os instrumentos por ele criados, permitindo reinventá-los, tornando-os cada vez mais sofisticados.

Em paralelo, temos os instrumentos psicológicos, mas que operam numa outra dimensão: não mais entre o homem e a natureza, mas entre sujeitos. Esses

instrumentos são chamados de signos e, por sua natureza, orientam-se para o controle das ações psicológicas superiores. Vigotski, quando discutido por Oliveira (1997), expõe o quanto a memória voluntária é potencializada quando mediada por signos, pois passa a desempenhar forte marca mnésica, o que favorece sua internalização. Portanto, os signos são os códigos fornecidos pela cultura acumulada produzida historicamente pelas interações sociais que permitem decifrar o mundo, entendendo, agora, como cultura. E, por assim dizer, Oliveira (1997) observa na obra de Vigotski que a grandeza sociocultural do desenvolvimento humano congrega inúmeros fatores que vão além de um grupo instituído ou de um país; são maiores e repletos de significados.

4.2.2 Pensamento e linguagem

Presente desde o nascimento, o pensamento humano difere de outros animais em uma transição que se relaciona com a linguagem, sendo:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 2007, p.11-12).

A linguagem é o sistema simbólico básico do homem. É por meio dela que se organiza o pensamento que vai, pouco a pouco, elaborando o seu próprio sistema de signos. Em ações externas de contato social com outros humanos, a criança, desde sua mais tenra idade, é posta frente aos sistemas simbólicos já construídos socialmente pelos grupos culturais ao qual pertence e, em meio a uma necessidade de comunicação, que inicialmente tende a satisfazer seus estados mentais de conforto, vai aprendendo e, com isto, impulsionando o desenvolvimento da linguagem a patamares cada vez mais sofisticados do pensamento. A escola seria um dos espaços mais importantes para esse processo. (VIGOTSKI, 2009).

Cada palavra pronunciada de modo verbal e/ou expressada por outras formas e expressões físicas como um sorriso e choro, por exemplo, são maneiras pelas quais o homem vai construindo sua relação com o mundo cultural. (VIGOTSKI, 2009). Com a interpenetração do pensamento e da linguagem, é preciso que as

palavras ganhem primeiramente o seu significado. Este, por sua vez, tende a ter um núcleo mais consistente, com poucas variações, o que o torna possível de ser compartilhado por vários sujeitos de um mesmo grupo (linguagem no seu papel de comunicação); em paralelo, a significação de cada palavra pronunciada necessita ser atribuída de sentido, que demanda, de modo individual, a utilização do contexto e sua experiência afetiva e histórica. (VIGOTSKI, 2009). Oliveira (1997, p.53), apoiada em Vigotski, conduz-nos na reflexão de que, na criança, o processo de significação e atribuição de sentidos é realizado, muitas vezes, até que a palavra alcance sua estabilidade, pois necessita socialmente validar seu significado. Ao realizar esse processo, vai agregando sentidos com sua experiência empírica com o mundo, tantos quantos necessários à sua construção, pois é “complexa e multifacetada”. Contudo o adulto realiza o processo muito mais rápido por meio de um considerável repertório cultural de palavras e significados já internalizados.

4.2.3 Aprendizado e desenvolvimento

A questão do processo de aprendizado e desenvolvimento ocupou grande parte dos estudos de Vigotski. A sequência apresentada não é aleatória e tem sua razão de ser. O desenvolver-se, enquanto processo, é uma consequência e necessidade que resulta do aprendizado. Logo, a aprendizagem vem a ser um processo em constante ampliação e reconstrução; sempre à frente, vai alavancando e “puxando” o desenvolvimento, sendo determinada por fatores socioculturais e biológicos. (VIGOTSKI, 2007).

Os movimentos entre o aprendizado e o desenvolvimento necessitam ser devidamente compreendidos para que se possam estabelecer corretamente os níveis de desenvolvimento real e potencial. Desde o nascimento há uma inter-relação entre os dois. Em meio à complexidade, o ato de aprender se mostra ao centro, ao passo que faz emergir o desenvolvimento como algo maior em um fluxo contínuo. (VIGOTSKI, 2007).

Há uma relação intrínseca entre a capacidade de aprender e o desenvolvimento. Para que um indivíduo aprenda novas habilidades é primordial que certas habilidades já estejam presentes e desenvolvidas (VIGOTSKI, 2007). Assim,

a aquisição de um novo conhecimento exige nas crianças e adultos a concretude de certos ciclos já amadurecidos – o nível real. Entretanto, pode existir um nível ainda não amadurecido – o nível potencial. No campo existente entre esses dois níveis fica evidente um “território” propício para intervenções educacionais que Vigotski (2007) vai nomear de zona de desenvolvimento proximal, ZDP, sendo uma contribuição aos professores, pois distingue importantes aspectos associados ao processo de aprender.

Ter e ser capaz, de modo independente, de realizar ações, elaborar alternativas para solucionar problemas ou qualquer outra atividade que utilize uma capacidade intelectual já desenvolvida, nos remete ao nível de desenvolvimento real. Com isso, o professor pode ter em mente seus objetivos de ensino e estabelecer maneiras para alcançá-lo. No entanto, para isso, é indispensável o conhecimento de que forma ocorre o processo de aprendizagem no estudante. Assim, é importante “identificar” a distância entre o nível real e o potencial, caracterizada pelo que o estudante já conhece e pelo que ainda necessita conhecer. Eis, aí, a zona de intervenção planejada onde o professor poderá intervir. Auxiliado por Vigotski (2007, p.98), compreender os níveis de desenvolvimento se torna “[...] um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento”. Com isso, o autor bielorrusso formula seu conceito de ZDP, que é a diferença entre o nível real e potencial:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

E, ainda, reforça que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Esses dois conceitos possibilitam ao educador a dimensão do processo de desenvolvimento do estudante, que pode, segundo Vigotski (2007), ser utilizado para acrescentar um novo olhar e melhorar as ações de diagnósticos e intervenções

educacionais. Como dito anteriormente, o constructo do processo de aprendizagem é complexo e dinâmico com vistas ao do desenvolvimento. Dentro desse terreno a descobrir, o ato de imitar tem grande valia e serve como possibilidade ao processo. Desse modo, a imitação desenvolvida pelos estudantes não se trata apenas de um processo mecânico. Somente um intelecto com certo grau de desenvolvimento é capaz de aprender pela imitação, ou seja, já se encontra no nível de desenvolvimento proximal, caso contrário, não seria capaz de realizar tal imitação. (VIGOTSKI, 2007). Decorrente disso, o ato de imitar está presente quando há uma observação de uma atividade prática desenvolvida por um parceiro mais capaz no uso de modelos, assim denominados de instrumentos. De tal modo, Schroeder (2013, p. 36) apresenta, a partir de Vigotski, que:

[...] a atividade prática se constitui na unidade básica para se estudar os processos psicológicos, e a aprendizagem é uma aquisição de habilidades especializadas para o pensamento. Este não deve ser entendido apenas como sendo uma característica pessoal do estudante, **mas uma característica do estudante interagindo com outros e com seu professor, em atividades de instrução socialmente organizadas.** (Grifo nosso).

O grifo acima indica o quanto a ação prática realizada pelo estudante é importante e indissociável do processo de aprender. Uma ação prática que não se basta apenas na experiência prática de quem ensina, mas, sobretudo, quando essa vem acompanhada do conhecimento científico acerca do tema a ser apreendido pelos estudantes, ou seja, de professor que valoriza, além da experiência, o conhecimento científico e, com ele, a construção de novas aprendizagens pelos seus estudantes.

A natureza em copiar a ação do outro vai sendo construída na e pela interação entre sujeitos que servem de substrato que, neste caso, fica no território entre o professor e seu estudante. É nesse campo da interação que reside boa parte do processo de ensino, coordenado pelo professor, que evidencia o papel da cooperação entre ele e seu estudante, podendo criar condições férteis para a aprendizagem que poderá conduzir aos novos níveis de desenvolvimento pelo estudante no processo de formação de suas capacidades para o seu desenvolvimento. No momento que se aprende o conhecimento do outro, passamos a pertencer à sua vida intelectual; potencializa-se a capacidade de aprendizado, p que justifica a necessidade de o professor dominar não só a prática de sua

atividade, mas como a aprendizagem pode acontecer. A atividade de cópia parte do princípio prático que a utilização do “[...] método concreto do tipo ‘observar e fazer’” (VIGOTSKI, 2007, p. 101), organiza o processo mental e impulsiona o desenvolvimento do pensamento abstrato, característico em adultos. De acordo com Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013, p. 42), “uma criança deveria aprender a transformar uma capacidade ‘em si’, numa capacidade ‘para si’.” Com isso queremos dizer que o professor talvez necessite fazer em sua prática docente essa transformação: uma capacidade “em si” numa capacidade “para si”, servindo, num primeiro momento, de exemplo aos estudantes na construção de suas subjetividades. Assim, nos tornamos um ser cultural, como nos orienta Vigotski em sua obra. (1999; 2009; 2010; 2011).

Para Vigotski (2010), a escola é um local rico em possibilidades para a ação colaborativa entre os sujeitos, e, como os estudantes encontram-se em uma escola em seu período de formação, as relações interpessoais se estabelecem mesmo em meio a esse tipo de formação com características próprias, com grande rigor e disciplina dos corpos em seu processo de aprendizagem.

É importante compreender que a constituição da consciência se dá em meio à internalização dos conhecimentos (linguagem), que acontece pela interação interpessoal para, posteriormente, manifestar-se em um nível capaz de dar condições para a ocorrência do processo intrapessoal, constituindo as funções psicológicas superiores, como defendido por Vigotski (2010). Porquanto, ter a clareza da necessidade de comunicação/interação entre os sujeitos (professor ↔ estudante e estudante ↔ estudante) possibilita novas formas de conduzir o processo da aprendizagem. A fim de indicar a riqueza desta relação entre sujeitos em processo de aprendizagem com o objetivo de tornar um estudante participante da cultura, fazemos alusão à importância da curiosidade junto ao processo, pois, amparados em Herman *et al.* (1992, p.1), “[...] a curiosidade é o ponto de partida para a aprendizagem. É uma vontade muito forte de conhecer”. Com isso, chegamos à ação volitiva presente em cada ser humano desde o nascimento, pois é sobre ela que a curiosidade se sustenta na busca em aprender no e sobre o meio que nos cerca, determinando a consciência da própria consciência e sua essência. (VIGOTSKI, 1999).

Não basta que o estudante apenas siga regras e determinações da sociedade a ele apresentadas sem questionar, pois pouco irá contribuir com a sociedade. O que queremos dizer é que cada situação da vida cotidiana é única e não se repete em suas condições, cabendo ao professor orientar seus estudantes para, a partir da curiosidade, enquanto estudantes, explorarem novas possibilidades na resolução de problemas, contribuindo para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

A díade professor/estudante é, por natureza, assimétrica e deve buscar a reciprocidade, ou seja, próxima, pois, segundo Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013, p. 46), “o que se pretende é a transferência gradual de responsabilidade da tarefa para os estudantes”. Com isso, o professor passa a ter uma responsabilidade maior e mais clara de todo o processo de aprendizagem quando busca adequar e equilibrar seu conhecimento, comportamento e atitudes frente aos seus estudantes.

Vigotski (2010) lembra-nos de que a dinâmica do processo de aprender passa, necessariamente, pelo caminho da cooperação entre professor e estudante, além de ocorrer também entre seus pares. Assim, a cooperação é um termo chave na atividade da ZDP, defendida por Vigotski, como também o é para o trabalho dos estudantes em sala e também fora dela, visto que, além do processo de aprendizagem em sala, o estudante, após concluir sua formação escolar, passará a desenvolver seu trabalho na sociedade ao qual pertence, e quanto mais colaborativo for, mais qualitativo e produtivo o será para a sociedade a que serve (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013).

A cooperação dentro de um processo de interação interpessoal possibilita uma consistente “[...] conexão dialética entre a atividade prática externa [...], mediada por instrumentos culturais como o discurso e a escrita, e a atividade intelectual do indivíduo” (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013, p. 48). Assim, pode-se dizer que a ação colaborativa é imprescindível a um bom processo de aprendizagem, pois possibilita o início da ZDP, ou seja, a primeira fase do processo. Entre a capacidade inicial - o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real - existe um longo caminho de processos psíquicos que ocorrem a partir de duas dimensões do desenvolvimento cultural: a etapa interpsíquica e a intrapsíquica (VIGOTSKI, 2011).

Na etapa interpsíquica, de interação direta entre os sujeitos, os estudantes, por meio de processos cooperativos, dão a largada ao seu processo de

aprendizagem que, quanto mais colaborativo for, mais rapidamente poderão passar para outros estágios de desenvolvimento. Com a aquisição de uma habilidade desenvolvida de modo colaborativo, o conhecimento passa, agora, à etapa que se caracteriza como intrapsíquica, atuando sobre as capacidades de autorregulação - o pensamento verbal, tais como: a escrita, o discurso e a própria atividade intelectual do sujeito (VIGOTSKI, 2011).

Na etapa intrapsíquica de autorregulação desenvolve-se os processos de fossilização/automação. Etapa esta que, se evidencia pela não necessidade de um professor ou outro estudante mais capaz para orientar o estudante em sua atividade. Assim, a solução de problemas ocorre sem dificuldades e com considerável qualidade sendo, em muitos aspectos, quase que automática, alcançando seu nível real. A partir daí, inicia-se a quarta etapa denominada de desautomatização, cuja principal característica se dá na necessidade de um salto qualitativo sobre as capacidades já adquiridas, fazendo com que uma nova atividade não possa ser resolvida de modo automático frente a um novo desafio, sendo, então, necessária ou não a orientação/assistência de um professor ou um estudante mais capaz, o que, por sua vez, caracterizará, novamente, a etapa interpessoal, reiniciando todo o ciclo do processo de aprendizagem, que partirá de um novo nível de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKI, 2010; 2011).

A relação entre a interação social, linguagem e cultura são determinantes sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, visto que possibilita o conhecimento do conhecimento espontâneo com vistas à construção dos conhecimentos científicos os quais, segundo Vigotski (2007; 2010), só são possíveis na e pela interação entre esses dois sistemas de conhecimentos. Os espontâneos são oriundos de contextos sociais, fora dos contextos formais de ensino. São difusos e podem abrir caminho em direção a uma maior abstração, que caracteriza os conhecimentos científicos. Inspirados em Vigotski, Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013, p. 51) complementam que “a aprendizagem dos conceitos científicos é possível graças à escola com seus processos de ensino organizados e sistemáticos”. Diante disso, finalizam explicando que essa ação escolar implica em uma forma nova de comunicação, voltando-se para a palavra, significados e interações, encaminhando os estudantes a um novo exercício de prática social. (GÓES, 1997; SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013).

Vigotski atribui à linguagem uma profunda e íntima relação com o pensamento, exercendo, dessa forma, seu papel de regulação. Com isso, evidencia que “o homem produz a linguagem e se produz simultaneamente na/pela linguagem” (SMOLKA, *apud* SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013, p. 51). Por conseguinte, a palavra, em sua unidade, é repleta de significação apresentando-se em um imbricado processo que caracteriza a linguagem, pois, segundo Vigotski (2007, p. 11-12):

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência **prática e abstrata**, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, **convergem**. (Grifo nosso).

Isso nos faz refletir, reiteradas vezes, do quanto a palavra e o pensamento são indissociáveis e da importância do significado atribuído à palavra. Vigotski (2010, p. 398) nos orienta a compreender que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”. Ainda complementa:

O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade do pensamento com a palavra. (VIGOTSKI, 2010, p.398).

Diante do exposto, o processo de construção conceitual é uma ação que vai além de mera condição associativa, de memória ou uma habilidade automática, mas um verdadeiro ato do pensamento, que é vivo e complexo, cujo objetivo é comunicar, assimilar, entender e resolver, que, de forma arbitrária, orienta e reorganiza a atenção, abstração, na construção de síntese e simbolização (VIGOTSKI, 1993). Em meio a isso, os estudantes são encaminhados a um processo de resolução de problemas ou atividades cuja solução caberá ao

arcabouço de seu pensamento que transite de uma estrutura de generalização a outra. (VIGOTSKI, 2009).

A literatura vigotskiana acerca dos conhecimentos científicos nos apresenta importantes questões sobre a relação desses com o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, uma inquietante questão emerge sobre a tomada de consciência do professor acerca do desenvolvimento dos conhecimentos científicos pelo estudante em seu processo de aprendizagem: como os conceitos científicos se desenvolvem na mente de um estudante em seu processo de aprendizagem? Para responder a essa inquietação, Vigotski (2007; 2009) nos diz que o desenvolvimento dos conhecimentos científicos pelos estudantes se sustenta nos níveis de maturação dos conhecimentos espontâneos que evoluem/amadurecem a cada passo de seu percurso escolar. Cabe ressaltar que os conceitos espontâneos e científicos não se encontram separados e isolados no processo da consciência dos estudantes, mas sim relacionados em um processo contínuo e interativo. Conforme Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013, p.57), “a formação conceitual não tem a sua origem nos conflitos entre duas formas de pensamento. O que ocorre são relações de caráter muito mais complexo e positivo”. Por isso, há relevante necessidade de que o professor conheça o processo da aprendizagem de seus estudantes, pois o processo de ensino pode encaminhar esses ao desenvolvimento de habilidades específicas e necessárias para a prática da vida cotidiana.

Segundo Vigotski (2010), os conceitos espontâneos são desenvolvidos naturalmente pelo estudante a partir de suas experiências cotidianas, são indutivos, funcionais, bem como não são organizados de modo sistemático; são construídos fora do contexto escolar. Entretanto, os científicos são formulados e transmitidos culturalmente; os objetos relacionam-se entre si, mediando toda a ação humana, relacionando-a a um sistema de conceitos. (VIGOTSKI, 2010). Diante disso, a generalidade em meio a relações recíprocas possibilita o surgimento arbitrário de conceitos¹⁹, ou seja, a criação dos próprios conceitos e, sobre isso, Vigotski (2009, p.295) nos diz que “os conceitos científicos são portões através dos quais a tomada

¹⁹ O surgimento arbitrário de conceitos é um termo que faz referência à necessidade individual que o sujeito tem de estabelecer seus próprios conceitos e conhecimentos. O aspecto social e coletivo o auxilia no processo de sua construção, todavia o sentido que o sujeito vai atribuir a cada nova construção conceitual/científico é um sentido individual e de livre escolha/opção, chamado também de livre arbítrio, daí o termo “arbitrário” empregado neste texto (VIGOTSKI, 2009).

de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”, ou melhor, dos conceitos espontâneos e ali os estudantes constroem novos conceitos, os científicos.

Em meio a esse processo espontâneo/científico, o ambiente escolar tem considerável relevância, apresentando de modo organizado e estruturado todo um leque de conhecimentos científicos culturalmente definidos que serão construídos arbitrariamente pelos estudantes com a participação dos professores que terão a missão de preparar e regular o meio no qual o processo de aprendizagem se desenvolverá (VIGOTSKI, 2010). Sobre esse aspecto, Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013) nos auxiliam a visualizar três importantes características do processo de construção de um conhecimento científico: a) todo conhecimento faz parte de um sistema histórico e culturalmente organizado; b) a consciência arbitrária como consequência de uma contínua atividade mental; c) sua relação com o objeto e a internalização do conceito dele decorrente. A partir daí, a consciência passa a operar de modo arbitrário sobre os conceitos espontâneos. Logo, Vigotski (2009, p.279) nos aponta que “a questão está justamente aí, pois o desenvolvimento consiste nessa progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento”. Diante disso, Vigotski (2009, p. 279) conclui:

No fundo, o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos **a partir da aprendizagem**, que é a fonte do seu desenvolvimento. (Grifo nosso).

É por meio da aprendizagem que se desenvolvem os conceitos científicos nos estudantes, o que, por sua vez, possibilita o seu desenvolvimento em busca de novos aprendizados e assim sucessivamente. Outra notável contribuição de Vigotski (2010) à educação pode inspirar a escola, ela diz respeito à valorização das experiências pessoais que cada estudante traz consigo. Vigotski enfatiza que professores incorrem ao erro quando não as levam em consideração. É através da própria experiência do estudante, determinada pelo meio, que o professor pode compreender e organizar seu processo de ensino. Vigotski (2010, p. 64, grifo nosso) acrescenta:

O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir em orientar e regular essa atividade. No processo de educação o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e **independência** os vagões, **que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento**.

Ou seja, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2005; 2011), apenas orienta-se o outro em seu processo de educação por meio da aprendizagem com auxílio da ação colaborativa entre o estudante e seu professor. Essa relação colaborativa possibilita o amadurecimento das funções psicológicas superiores, que têm como consequência o desenvolvimento intelectual do estudante, além de reescrever reiteradamente sua consciência de modo arbitrário e volitivo, possibilitando o seu desenvolvimento psicológico com vistas ao desempenho de habilidades e atitudes.

4.3 O CURRÍCULO E A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

O currículo tem relevante importância no espaço escolar, sobretudo no tocante ao processo de aprendizagem. Na escola os estudantes entram em contato com um conjunto sistematizado de conhecimentos organizados em uma grade de disciplinas, denominado também de currículo. Assim, cada disciplina tem a possibilidade de, em meio a conteúdos programáticos ministrados pelo professor, promover a discussão conceitual, procedimental, experiencial e atitudinal, exercendo influência sobre o desenvolvimento intelectual dos estudantes a partir da e pela aprendizagem. Por conseguinte, cada área do conhecimento oriunda de um currículo sistematizado interfere direta e indiretamente nesse processo. Isso indica o aspecto colaborativo que as disciplinas podem oferecer, o qual é complexo desde sua origem. De acordo com Moreira e Silva (2001), “currículo é considerado um artefato social e cultural”, possibilitando estar no cerne de sua própria história e contexto. Os autores argumentam também que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro da transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, **o currículo produz identidades individuais e sociais particulares**. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2001, p.7-8, grifo nosso).

Portanto, evidencia-se que o currículo não se trata apenas de uma matriz. Vai além, sendo também um artefato social e cultural que produz, em si, o próprio currículo, o que, por sua vez, conduz à construção de identidades social/profissional de estudantes, como nos esclarece Silva (2013, p. 150, grifo nosso):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. **O currículo é documento de identidade.**

É também a partir do currículo que nós nos reconhecemos como estudantes, professores, enfim, como sujeitos escolarizados. E em meio a essa vivência social e cultural dentro dos muros da escola, o currículo passa a ser vivido, sentido, construído, reconstruído, tornando-se um documento de identidade. A nossa identidade.

Lopes (2002, p. 102), no diálogo com Bernstein, diz que, “por intermédio da aquisição de códigos, os sujeitos adquirem princípios de classificação e de enquadramento, os quais criam e legitimam a especificidade de sua voz e mensagem, portanto sua identidade”. Diante disso, a voz tem relevante influência no tocante à construção de identidades, visto que o sujeito se impõe e atribui sobre o meio determinadas relações de poder. Dado o exposto, sua voz passa a criar e, posteriormente, encaminha-se ao pertencimento de um determinado grupo social, ou seja, é determinada uma categoria social e nela insere-se (LOPES, 2002). Uma vez mais, Lopes (2002, p. 103) articula sua construção teórica acerca da identidade, evidenciando que “só há sentido falar em identidade na sua relação com a diferença”. Assim, “no momento em que se cria a identidade, cria-se a diferença para com essa identidade; por meio da criação da diferença, cria-se o que se entende por identitário” (LOPES, 2002, p. 103). Considera-se, então, que a possibilidade da construção e existência de identidades é possível quando são preservadas muitas categorias. Ou seja, é na diferença entre os sujeitos, em suas muitas interações, que se torna possível o surgimento de identidades – ou de sujeitos (LOPES, 2002). Quando a estratificação entre categorias deixa de existir por relações de poder ou outros aspectos, ocorre por também deixar de existir a própria

identidade social/profissional do estudante, enquanto categoria, pois a identidade surge na tensão entre categorias e nela reside. Todavia, esta categoria identitária pode ser ameaçada ou fortificada quando sistemas sociais de classificação/estratificação suscitarem por mudanças.

Por ora, damos por encerrado a discussão sobre identidades para tratarmos das três teorias de currículo que perpassam pelas escolas sob a perspectiva de Silva (2013), ou seja, o currículo tradicional, crítico e pós-crítico.

4.3.1 Currículo tradicional, crítico e pós-crítico

Por currículo tradicional, Silva (2013, p.17) nos auxilia a entender que esse modelo preocupa-se, sobremaneira, com questões de organização, disciplina no cumprimento de regras, destacando que os principais pontos da teoria tradicional de currículo são: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos”, ou seja, “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 2013, p.16). Com isso, a identidade profissional do professor favorece uma construção de identidade como sujeito que, enquanto estudante, fica envolto em situações e questões técnicas que favorecem uma aprendizagem descontextualizadas da realidade na qual reside a sociedade contemporânea, como sustentado por Silva (2013, p.16);

Em geral elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo?

Em síntese, as teorias tradicionais de currículo preocupam-se em perguntar “como ensinar” determinado conteúdo da matriz curricular a um determinado grupo de estudantes (SILVA, 2013). Com isso, os aspectos de “o quê” e “por que” ensinar determinados conhecimentos não é relevante do ponto de vista dessa teoria. O “como” acaba por ocupar o centro das atenções, assumindo um aspecto puramente

procedimental de ensino. Não dialoga com uma perspectiva que tenha em vista a formação de um estudante cidadão.

Quanto à teoria crítica de currículo, Silva (2013) enfatizou que é sobre as relações de poder que se alocam e distinguem as teorias críticas das tradicionais. Por conseguinte, as teorias críticas evidenciam questões de “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2013, p. 17). Assim, diferentemente das tradicionais, as críticas apontam que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada” (SILVA, 2013, p.17), mas que estão sempre entrelaçadas e movidas em relações de poder.

Na sequência, também discutido por Silva (2013), encontram-se as teorias pós-críticas de currículo, que, de modo semelhante à teoria crítica, também são movidas pelas relações de poder. Todavia, o seu diferencial encontra-se alicerçado no conceito de discurso, o que, por sua vez, as desloca para uma nova perspectiva, ou seja, outra maneira de se pensar o currículo. (SILVA, 2013). Diante disso, as teorias pós-críticas de currículo enfatizam sobre “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2013, p. 17). Por meio do discurso, possibilitam-se e constroem-se identidades, pois a identidade se constrói na e pela diferença com o outro. (SILVA, 2013).

À medida que discorreremos sobre as teorias de currículo que atravessam a escola, passamos a ir ao encontro do que talvez seja uma questão chave do problema sobre a dificuldade de se compreender o currículo e de sua ação direta sobre o processo de aprendizagem. Silva (2013, p.1) nos diz que transcender ao “o quê?” e ao “como?” para o “por quê?” e, assim, possibilitar a reflexão e compreensão de como ocorre a seleção de determinados tipos de conhecimentos que compõem a matriz curricular e sua ênfase ou privilégio a um determinado tipo de identidade/subjetividade de estudante em processo de aprendizagem. O “por quê?” nos orienta a pensar em outras possibilidades de currículo atreladas entre “saber, identidade e poder”, muito mais atuais com o período contemporâneo no qual nos encontramos, como nos indica Silva (2013, p.1).

4.3.2 Os movimentos de currículo

De posse das teorias de currículo, torna-se importante discutir acerca dos movimentos que elas congregam, conforme nos explica Valle (2008, p. 102-103), que os caracteriza em: “currículo formal (prescrito e intencional), o currículo oculto (imperceptível pelos atores) e o currículo real (conjunto de atividades efetuadas pelos alunos fora do controle dos adultos)”. Por currículo formal, entende-se como um território contestado entre científico/acadêmico, político e também pedagógico, caracterizados como simplista, teórico e ideológico, aqueles conteúdos/saberes que foram julgados como importantes no contexto escolar. (SILVA, 2013; VALLE, 2008). Na sequência, o currículo oculto, Silva (2013, p. 78) especifica que “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”. E, por “aprendizagens sociais”, Silva (2013) esclarece os aspectos e quais aprendizagens são essas, pois o currículo oculto possibilita que os estudantes aprendam atitudes, comportamentos, valores e orientações com o objetivo de se ajustarem ao funcionamento escolar. Decorrente disso, pode-se reforçar as atitudes de obediência, conformismo e o individualismo por meio da competição entre estudantes (SILVA, 2013; VALLE, 2008). Por fim, no tocante ao currículo real, Valle (2008, p. 103) aponta para um “conjunto de atividades efetuadas pelos alunos fora do controle dos adultos”, o que inclui também “aspectos cognitivos e culturais” (VALLE, 2008, p. 103), sejam eles no espaço de sala/escola como em sua vida cotidiana.

Após a discussão acerca das três teorias de currículo, outro fato relevante emerge: o da resignificação dos sentidos das teorias e políticas de currículo. Assim, Lopes (2002, p. 57) escreve que, nos “processos múltiplos de resignificação e instauração de novos sentidos, não há regras fixas ou grandes relatos que guiem a hibridização”. Há, sim, projeções que tendem a regular esses sentidos, ainda que possam não ser alcançados. Por conseguinte, relações de poder podem incidir com maior ou menor tensão sobre os processos que medeiam os processos de negociação na resignificação que constroem as novas políticas de currículo, chamadas de híbridas. (LOPES, 2002; SILVA, 2013). Diante de todo o exposto sobre currículo híbrido e também de sua elaboração, cabe-nos apresentar um

conceito que o delimita. Por conseguinte, Paraíso (2009, p. 278) nos oferece uma possibilidade desse modelo híbrido, enfatizando que:

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de natureza distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser, de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com o mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.

Com isso, evidencia-se que, nos territórios curriculares, muitas tensões o permeiam, atravessam-no, geram improvisações, criam novos territórios, desterritorializam-se outros espaços já consolidados para a criação de outros novos, possibilitando que, no ambiente escolar, possamos ter estudantes com capacidades e habilidades de criar, recriar, interagir, pensar, sentir e, por fim, de aprenderem para e no mundo (PARÁISO, 2009).

Muito embora os escritos vigotskianos não tratem diretamente sobre currículo, é inevitável a relação desse com o processo de aprendizagem por ele discutido. Conforme Schroeder, Ferrari e Maestrelli (2013, p.61):

A escola, portanto, é o local onde os estudantes entrarão em contato com um grande e variado conjunto conceitual, hierarquicamente organizado a partir das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo. Este conjunto conceitual, em princípio, deveria ampliar e transformar as relações dos estudantes com a realidade, ou seja, transformar a forma e o conteúdo de seu pensamento.

Assim, um ambiente escolar propositalmente planejado possibilitaria ao estudante a tomada de consciência de seu próprio processo de aprendizagem que, mais adiante, se transformará em sua identidade como um cidadão e também futuro profissional do mercado de trabalho. Evidencia-se, uma vez mais, a tamanha responsabilidade do professor que exerce a função de educador.

Em se tratando de espaço escolar para a educação e formação de estudantes, a disciplina é algo que circula entre as paredes da escola, atravessando

tudo e a todos. Diante disso, todo o ordenamento disciplinar que é cultural e histórico, acaba por fazer parte do dia a dia das atividades escolares, seja na relação entre estudantes e/ou professores. Mas também, compreendemos que é possível encontrar alternativas para um currículo que privilegie o aprendizado sem infringir as regras que cada ambiente escolar historicamente assim o construiu, até porque, as linhas rígidas que regem a conduta de todos na escola, incluindo a dos estudantes, podem ser comparadas a linhas férreas, quase sempre estáveis. Entretanto, o tipo, tamanho, velocidade, carga e movimento gerado pela locomotiva dependem da criatividade de cada professor, no que tange ao processo de aprendizagem de cada um de seus estudantes, pois currículo é lugar, espaço e território onde se produzem aprendizagens (SILVA, 2013).

4.4 OS SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Se um currículo é composto por saberes diversos, vamos então compreender o que são esses saberes e sua importância junto ao processo de aprendizagem. A prática docente é permeada por saberes docentes, ou seja, por conhecimentos sob forma de saberes complexos e heterogêneos acumulados ao longo de sua carreira docente. Inicialmente, a questão a ser discutida diz respeito à consciência do que é um saber e, posteriormente, o que são os saberes docentes, seus diversos tipos, bem como sua relação direta com o processo de aprendizagem. Assim, para Tardif (2008, p. 199), o saber é definido como:

[...] os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis.

O saber se constitui como algo mutável, fruto de inúmeras e variadas fontes, de tempo, de história, de povos e culturas. Ainda debruçado sobre a questão do saber, Gauthier et al. (2006, p. 334) o definem com “uma atividade discursiva por

meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação. Essa validação é feita geralmente por meio da lógica, da dialética ou da retórica”, enfatizando que o saber não é algo recebido como pronto e acabado, mas sim, como um produto construído historicamente por meio de relações interpessoais.

A partir da definição acerca de saber, iniciamos a abordagem sobre o saber docente. Apoiados em Tardif (2013, p. 36), definimos o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, que se constroem ao longo de toda a vida profissional como também antes do início da carreira profissional docente. Neste momento, apresentamos dois pensamentos acerca dos saberes docentes, relacionando-os com o processo de aprendizagem:

Se entendermos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os **processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – do que os de qualquer outra profissão** – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. Se dispomos de conhecimentos deste tipo, nós os utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu (ZABALA, 1998, p.15, grifo nosso).

O autor acima citado também acrescenta que:

A pouca experiência em seu uso consciente, a capacidade ou incapacidade que se possa ter para orientar e interpretar, não é um fato inerente à profissão docente, mas o resultado de um modelo profissional que em geral evitou este tema, seja como resultado da história, seja da debilidade científica. Devemos reconhecer que isto nos impediu de dotarmo-nos dos meios necessários para movermo-nos numa **cultura profissional baseada no pensamento estratégico**, acima do simples aplicador de fórmulas herdadas da tradição ou da última moda (ZABALA, 1998, p.15, grifo nosso).

Com isso, o autor nos conduz a pensar sobre a importância da atuação profissional docente, quando em suas atividades, mas, sobretudo, que sejam práticas envoltas em um ato consciente de reflexão do próprio docente. Ainda, um docente consciente de sua função social, bem como possuidor do conhecimento de como se aprende (ZABALA, 1998).

Na prática educativa é importante que o professor deixe explícito aos seus estudantes os caminhos pelo qual pretende seguir. Com isso, os estudantes passam

a ter clareza de toda sequência e metodologia de trabalho por eles (professores e estudantes) a serem desenvolvidas. O trabalho passa a ser ordenado, estruturado, com objetivos educacionais claramente definidos, ou seja, sabem onde estão, por onde seguirão e o que é necessário alcançar. Após tal definição, as sequências de atividades de aprendizagem, o papel dos professores e dos estudantes, a organização social da aula, a forma de utilização do espaço de sala, o modo como serão organizados os conteúdos, o currículo e suas peculiaridades e, por fim, a ação avaliativa e seu real sentido para o processo de aprendizagem necessitam de um olhar estratégico previamente definido, pois, “seja qual for o sentido que se adote a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça chave para determinar as características de qualquer metodologia” (ZABALA, 1998, p. 21). Em resumo, é necessário fazer a ação prospectiva do processo de ensino para, somente depois, organizar metodologicamente esse processo, assegurando, assim, a aprendizagem do estudante.

Diante do argumento ora apresentado, fica clara a importância e respectiva responsabilidade que o professor tem frente ao processo de aprendizagem que ocorre no ambiente escolar, pois, diante da compreensão de seus processos, é possível estabelecer um ponto de partida para, então, estabelecer os critérios e tomar as decisões visto que, “não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem” (ZABALA, 1998, p. 33). Por conseguinte, o autor reforça a necessidade para que reflitamos sobre todo o processo, uma vez que a não clareza desse faz com que se impossibilite qualquer mudança significativa no contexto de ensinar em sala de aula, o que, por sua vez, acarretará baixos rendimentos em avaliações. (ZABALA, 1998).

Outra importante pergunta ao próprio professor é o que ele espera que seus estudantes consigam fazer após o término da lição e/ou disciplina. Defendemos que, em princípio, seja importante que o professor tenha para si uma clareza não só sobre o processo de aprendizagem, mas, sobretudo, qual o papel da educação na vida cotidiana de seus estudantes. Que o professor vá para além de capacidades puramente cognitivas (tão importantes), mas também, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social e, por fim, de sua atuação como professor (ZABALA, 1998). Quer queira ou não, essas capacidades nos levam a pensar sobre uma formação integral do sujeito, pois esse delineamento,

quando previamente definido, possibilita tanto ao estudante quanto a seu professor compreenderem a importância de sua atuação na sociedade a qual pertencem. Em outras palavras, o estudante e o próprio professor são encaminhados a pensar, agir e trabalhar de modo colaborativo, com uma visão de mundo e de ser bem maior que a habitual, quer dizer, a de um cidadão, tanto para o estudante, como para o próprio professor, ou seja, um processo dialético de construção de saberes.

Zabala (1998) nos convida a refletir sobre a prática docente, pois acredita que a postura do professor frente aos seus estudantes é outra peça chave na compreensão do processo de aprendizagem, visto que as imagens que oferecemos aos nossos estudantes incidem diretamente na forma como estes constituirão seus referenciais. Em meio a isso, a atitude do professor influencia diretamente de modo positivo ou não no desenvolvimento dos estudantes, seja no campo intelectual, quanto social, o que nos faz pensar, uma vez mais, sobre a importância do trabalho docente. Com isso, a personalidade do professor, que foi construída socialmente, no curso de sua vida, é um elemento sumamente importante em seu trabalho (TARDIF, 2013; ZABALA, 1998).

Indubitavelmente, ensina-se na escola uma considerável quantidade de conhecimentos sistematizados. Diante disso, os conteúdos ensinados podem ser agrupados sob quatro diferentes saberes que levam em conta “dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos” (ZABALA, 1998, p.30) e também questões experienciais (TARDIF, 2013) que delineiam a prática docente. Assim, de modo descritivo, apresentamos os saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais, partindo do ponto de vista de que esses saberes possam responder a algumas das inquietações e finalidades educacionais às quais o professor está inserido e, para cada uma delas, o processo de aprendizagem mediado pelo docente necessita de instrumentos e estratégias distintas, como veremos a seguir.

A questão dos saberes conceituais se configura sob um tipo específico de conteúdo a ser debatido com os estudantes, bem como de sua forma de aprendizagem e avaliação; assim como os saberes procedimentais, experienciais e atitudinais. Antes dos saberes conceituais, vamos expor alguns aspectos dos saberes fatuais, por entender que esse tipo de conhecimento possa contribuir na construção dos conceitos.

4.4.1 Saberes fatuais e conceituais

Os saberes fatuais diferem dos conceituais devido ao fato de estarem vinculados a conhecimentos de fatos, como datas, idade de pessoas, códigos, nomes, para enumerar alguns. A linha que define esse tipo de saber é o caráter descritivo e concreto, cuja expressão de aprendizagem se dá na capacidade de reproduzir, do ponto de vista literal, o conteúdo e, diante disso, “a atividade fundamental para a sua aprendizagem é a cópia” (ZABALA, 1998, p.42). Esse tipo de saber utiliza-se, quase que exclusivamente, do uso da memória e, embora seja relativamente fácil sua aprendizagem pelas vias da repetição, necessita que o professor tenha uma atitude de intervenção constante em sala de aula, realizando a lembrança do que foi debatido, evitando, assim, o esquecimento do conteúdo (ZABALA, 1998). Esse conteúdo se assemelha muito ao que Vigotski chama de conhecimento espontâneo, e como tal é importante na construção dos saberes conceituais, dos quais virá a constituir, posteriormente, os conhecimentos científicos. Por analogia, cabe também ressaltar que conhecimentos fatuais nos remetem ao que Vigotski chamou de pensamento sincrético²⁰, como fase inicial na construção conceitual (VIGOTSKI, 2009).

Os saberes conceituais operam sob um extrato mais abstrato, em que uma quantidade considerável de fatos reunidos é sintetizada em conceitos e passam a ser operados pelos sujeitos em sua forma de comunicação. (ZABALA, 1998). Tomamos como exemplos o próprio conceito de aprendizagem. Para Zabala “[...] aprendizagem implica uma *compreensão* que vai muito além da reprodução de enunciados mais ou menos literais” (1998, p.43, grifo do autor), mas de “[...] um verdadeiro processo de *elaboração e construção* pessoal do conceito” (ZABALA, 1998, p.43, grifo do autor). Aqui, o pensamento sincrético se encaminha ao pensamento por complexos, posteriormente, ao pensamento pré-conceitual e, por fim, o conceitual que passa a ser construído tomando como base que “toda aprendizagem requer como premissa indispensável certo grau de maturação de funções psíquicas particulares” (VIGOTSKI, 2009, p.298), ou seja, não é possível

²⁰ Para Vigotski (2009), o pensamento sincrético é a primeira forma do pensamento infantil, em que sincreticamente associa símbolos, imagens, sons, sensações, vínculos, ou seja, são essencialmente concretos, que com a utilização da fala buscam estabelecer uma estrutura significativa para a formação da palavra. Assim, o pensamento sincrético é base estrutural para o surgimento de outras formas de pensamento: por complexos, pré-conceitual e conceitual.

alterar e/ou pular sua sequência de desenvolvimento psíquico, pois uma se sustenta sobre a outra para se desenvolver. Do ponto de vista da aprendizagem, o saber conceitual é favorecido quando a atividade para a sua aquisição passa a ser permeada por momentos experimentais que possibilitem relacionar os conhecimentos prévios com os científicos, em situações que desafiem o estudante a pensar no significado e em sua relação direta com outros conceitos, possibilitando a construção de novas ideias na solução dos desafios (ZABALA, 1998).

4.4.2 Saberes procedimentais

Quanto aos saberes procedimentais, esses incluem, segundo Zabala (1998, p. 43), “as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos [...]”. Diante disso, podemos elencar algumas atividades que indiquem esse tipo de saber como, por exemplo: a leitura, a classificação, tradução, desenho, cálculo, a inferência. Como pode ser observado, são todos diferentes, o que nos faz pensar em um processo de aprendizagem também diferente, mas que é possível de serem agrupados em três eixos: o motor/cognitivo, o de pouca ou muita ação e, por último, o de determinar sequências (ZABALA, 1998). Cada um dos eixos indicados tem como caminho para a aprendizagem a utilização de modelos como estratégia educacional. Assim, a realização de ações que possibilitam o ordenamento de procedimentos é um fato primordial à aprendizagem, ou seja, aprende-se falar, falando; trabalhar, trabalhando. Com isso, Zabala (1998, p.45) ressalta que “apesar da obviedade da resposta, numa escola onde tradicionalmente as propostas de ensino têm sido expositivas, esta afirmação não se sustenta”. O que nos leva a refletir sobre a necessidade de entregar nas mãos de nossos estudantes as rédeas do próprio processo de aprendizagem, cabendo ao professor, principalmente, o papel de preparar e regular o meio onde o processo ocorrerá (VIGOTSKI, 2009). Também é importante executar procedimentos, muito embora, em sua maioria, necessite de uma constante exercitação para que todos os passos da atividade possam ser inicialmente memorizados mecanicamente. Essa atividade de repetição vai, pouco a pouco, possibilitando condições de serem executados os procedimentos com maior

grau de destreza, caracterizando-se, mais tarde, como conhecimento internalizado e fossilizado. Na sequência, é importante que se tenha a consciência da necessidade de reflexão do processo de aprendizagem, pois “a reflexão sobre a própria atividade permite que se tome consciência da atuação” (ZABALA, 1998, p.45). A partir disso, conhecer o referencial teórico envolto nos conteúdos procedimentais de um determinado tema/assunto é, sem sombra de dúvida, importante, mas o que se pretende é elevar o pressuposto teórico a um nível de reflexão que faça o próprio professor pensar sobre a sua prática, a fim de ressignificá-la, ou seja, a interação entre um saber conceitual e procedimental (ZABALA, 1998).

Por último, existe uma riqueza em torno dos saberes procedimentais quando o professor adota contextos diferenciados ao processo de aprendizagem. Executar um único procedimento, inúmeras vezes, não garante que essa habilidade possa ser transferida a outros contextos, diagnosticando problemas e solucionando-os. Para isso, é necessário que as atividades “[...] sejam tão numerosas quanto for possível e que sejam realizadas em contextos diferentes para que as aprendizagens possam ser utilizadas em qualquer ocasião” (ZABALA, 1998, p.46). Logo, desempenhar com maestria um determinado procedimento prático, pode não garantir sua capacidade de resolver novos problemas que o processo educativo lhe apresentou. É necessário que o estudante seja posto à prova em contextos diferenciados, que estimulem sua aprendizagem, encaminhando-o à mudança, permitindo, assim, alteração de seu ponto de vista, o que, por sua vez, o levaria a observar as situações cotidianas ou não, por uma nova perspectiva para a possível solução de problemas, possibilitando uma autocrítica de seu próprio processo de aprendizagem, para se necessário, reescrevê-lo.

4.4.3 Saberes atitudinais

No tocante aos saberes atitudinais, podemos agrupá-los, basicamente, em três distintos grupos: valores, atitudes e normas, cuja incidência se dá necessariamente quando inter-relacionados a componentes cognitivos, afetivos e de temperamento (ZABALA, 1998). Diante disso, Zabala (1998, p.46) nos descreve os três grupos:

Entendemos por **valores** os princípios ou ideias éticas que permitem emitir às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, etc. As **atitudes** são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplo de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc. As **normas** são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que podem se fazer neste grupo. (grifo nosso).

Como podem ser observados, os três grupos indicados apresentam uma forte relação entre si, por meio de componentes cognitivos (conhecimentos), afetivos (sentimentos e preferências) e de conduta (ações e intenções). Por conseguinte, a aprendizagem dos saberes atitudinais implica na compreensão e elaboração de conceitos de valor, atitudes e de suas normas, condicionadas por necessidades pessoais e coletivas, do ambiente e de seu contexto (ZABALA, 1998). Podemos dizer, também, que podem variar desde uma intuição com pouca reflexão, até mesmo àquelas com uma forte consistência reflexiva como fruto de uma clara consciência de *ser* enquanto homem.

Para concluir como se procede a aprendizagem dos saberes atitudinais, Zabala (1998, p.48), uma vez mais, nos auxilia a entender que “as atitudes de outras pessoas significativas intervém como contraste e modelo para as nossas e nos persuadem ou nos influenciam sem que em muitos casos façamos uma análise reflexiva”. Logo, como esse tipo de saber tem uma forte possibilidade de influenciar os sujeitos envolvidos que, em nosso caso são os estudantes, torna-se importante que a sua aprendizagem seja a mais reflexiva possível, permitindo-os analisarem os pontos positivos e negativos dos modelos adotados pelo professor, revisando-os antes de tomá-los para si, fomentando, assim, sua autonomia (autorregulação) (VIGOTSKI, 2009; ZABALA, 1998).

4.4.4 Saberes experienciais

A experiência concede a todo professor um arcabouço de conhecimentos que foi adquirido em dois importantes contextos: o de sua vivência como estudante

durante muitos anos e, posteriormente, de sua prática da carreira docente, formando, assim, o que Tardif (2013, p. 48-49) chama de saberes experienciais. Para esse, os saberes experienciais são:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

A cada dia de trabalho, o docente vai, historicamente, construindo e adquirindo seu modo próprio de ensinar, o que, por sua vez, vai lhe conferir uma personalidade profissional, entalhada pelo cotidiano em sala de aula, na interação com os estudantes e seus pares. Entretanto, seu conhecimento acadêmico e/ou técnico é muito importante, mas não suficiente, sendo necessário, também, saber como ocorre a aprendizagem nos estudantes para, posteriormente, saber ensiná-los (TARDIF, 2013). Relacionado esse saber, o professor pode até possuir uma rica experiência docente com anos de profissão no espaço de sala de aula, mas essa rica experiência pode não ser suficiente para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Porquanto, além da experiência em contexto de sala, o professor necessita tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, que são construídos no encontro de sua prática cotidiana em seu trabalho, possibilitando re/significá-lo continuamente (TARDIF, 2013).

Os saberes experienciais dos professores são compósitos, heterogêneos, plurais, advindos de sua profissão em contextos múltiplos, evidenciando, assim, suas atitudes, personalidade, entusiasmo, vivacidade, talentos diversos, para enumerar alguns. (TARDIF, 2013). Com isso, os professores acabam, de modo consciente ou não, evidenciando sua experiência ao estudante, que a percebe, valorizando-a para a construção de sua própria identidade pessoal, social e profissional (TARDIF, 2013). Apoiado na certeza da não existência de receitas prontas para a prática educativa, o ofício de professor se apoia “necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade” (TARDIF, 2013, p.149). E,

diante disso, é recomendado ao sistema de ensino escolar que valorize os saberes docentes no diálogo com processo de aprendizagem.

A consciência da existência dos diversos saberes docentes pelos próprios professores amplia a sua capacidade de julgamento e argumentação por meio de sua própria prática na função social como educador e, assim, “[...] pode-se dizer que, de um modo geral um professor sabe o que faz e por que faz” (TARDIF, 2013, p.208). Nesse sentido, apoiados em Tardif (2013, p. 219, grifo nosso), **“não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor”**, comprometendo, diretamente, todo o processo de aprendizagem dos estudantes.

Em meio a todos os saberes docentes ora apresentados, torna-se necessário afirmar sobre a importância que cada um detém junto ao processo de aprendizagem. Todavia, ressaltamos que nenhum dos saberes docentes apresentados possa, por si só, dar conta de todo o processo educativo. Segundo Cunha (2010, p. 61), os saberes “se entrelaçam e certamente se inter-relacionam”. Por conseguinte, por meio desse diálogo entre os saberes docentes, o professor vai tomando consciência do seu papel como educador, o que, paulatinamente, vai conduzi-lo na construção dos seus conhecimentos acerca de cada saber. Assim, a caminhada que cada professor realiza ao longo de sua profissão, abalizada por um grande leque de saberes, é o que o tornará um bom professor. Porquanto, trata-se de um processo que demanda tempo e empenho pessoal desse que se moveu em direção a profissão de professor, pois, conforme Nóvoa (2009, p. 29):

[...] Durante muito tempo, procuraram - se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto (*sic*) um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

Ademais, refletir sobre o bom professor sob a perspectiva mais flexível e fluida, sugerida por Nóvoa (2009), leva-nos a perceber o quanto é importante o professor estar atento e aberto ao seu entorno para, então, ter a possibilidade de compreender e poder atuar de modo diferenciado no processo educativo, sempre com postura humilde e corajosa.

À guisa de conclusão do capítulo, sustentamos que, com a consciência dos próprios saberes docentes, os professores se encaminham ao fim último da educação, possibilitando ao estudante, como sujeito de sua consciência, passar a comandar o timão do seu próprio barco, conduzindo-o. Com isto, passamos ao próximo capítulo que tratará da análise dos dados gerados *in loco* junto ao campo empírico.

5 ANÁLISES E RESULTADOS

O jardineiro ama as suas tulipas e detesta a erva daninha. O botânico, que descreve e explica, não ama nem detesta nada, e do seu ponto de vista não pode amar ou detestar nada. Para ele a erva daninha é um vegetal tão autêntico e, consequentemente, tão importante quanto a flor mais bela. [...]. Tudo isso é material a ser analisado e explicado sem parcialidade nem prevenção (MÜNSTERBERG *apud* VIGOTSKI, 2010, p.12).

A epígrafe que abre este capítulo nos convida a refletir sobre o quanto é importante a compreensão da pesquisa pelo pesquisador. Observa-se não só o objeto, mas também seu entorno natural, histórico e social, local onde as relações ocorrem. Seu objetivo como pesquisador deve buscar analisar e interpretar os dados gerados, também nos reforça a lembrança de que tudo tem sua importância na dinâmica social das interações e relações humanas. Ou seja, estar aberto frente aos dados gerados e interpretados pela ação da pesquisa para responder as inquietações que a motivaram.

Quanto à confiabilidade junto à análise dos dados gerados, a pesquisa buscou triangulá-los com o objetivo de confirmar os dados durante seu processo de análise. Assim, foi realizada a aplicação da técnica de complemento com os estudantes soldados, entrevistas semiestruturadas com os instrutores bombeiros e supervisora pedagógica e, por fim, a análise de alguns documentos institucionais recentes e históricos. Por conseguinte, o processo de triangulação seguiu o que preconiza Gil (1989; 1991). Para o autor, a triangulação de dados deve possibilitar o diálogo entre os campos interno e externo, sem perder de vista o diálogo interno de cada campo. Assim, no campo externo, encontram-se os dados da entrevista semiestruturada com a supervisora, a técnica de complemento e, também, os documentos institucionais; por sua vez, no campo interno, temos os dados gerados junto à entrevista semiestruturada com os três instrutores bombeiros militares. Diante disso, a triangulação dos dados junto ao campo externo ocorreu, inicialmente, entre os estudantes soldados, documentos e, por fim, com a supervisora. Posteriormente, foi realizada a triangulação no campo interno, com os três

instrutores. Após tal construção do processo de análise a ser utilizada, apresentamos uma figura que esboçará um modelo do tipo de triangulação empregada para a pesquisa:

Figura 04 - Esquema da triangulação de dados pelo pesquisador desenvolvido



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Gil (1989; 1991)

O modelo ora apresentado lembra a estrutura atômica com três elétrons e, ao centro, encontram-se os três instrutores bombeiros que interagem entre si denominando, portanto, o campo interno (núcleo do átomo com prótons e nêutrons). No seu entorno, circulam os estudantes soldados, documentos institucionais e a supervisão pedagógica, denominados como campo externo, interagindo entre si (aqui se faz uma analogia à eletrosfera, com seus elétrons). Cabe evidenciar que nosso foco de pesquisa está junto ao campo interno – o núcleo. Todavia, assim como no átomo, o campo interno e externo (núcleo e eletrosfera) interagem, organizam-se mutuamente em um processo que pode ser de colaboração, competição, com vistas ao processo da aprendizagem.

O capítulo da análise de dados concentrou-se em três unidades de análise, sendo: Aprendizagem, Currículo e Saberes Docentes. Assim, tanto as unidades de análises, quantos as categorias, todas foram determinadas *a posteriori*, pois, quanto

aos objetivos da pesquisa, a mesma se constitui como exploratória e interpretativa e, diante disso, não seria possível concebê-las previamente com o risco de prejudicar o potencial exploratório da pesquisa. Desse modo, só foram possíveis determiná-las após a geração de todos os dados. Com isso, retomamos o objetivo geral da pesquisa que buscou analisar as compreensões de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do estudante soldado bombeiro militar. Ademais, passamos adiante com a análise de nossa primeira unidade: Aprendizagem.

5.1 APRENDIZAGEM

A primeira unidade de análise busca abordar alguns dos aspectos inerentes aos processos que possibilitam a aprendizagem pelos estudantes soldados, sendo subdividida em três categorias. Assim, a aprendizagem não pode ser vista como algo pontual e conclusivo, mas sim como um processo complexo com muitas faces, isto é, a sua compreensão exige um olhar com outras perspectivas, não só cognitivas, mas também sociais, de interação entre os sujeitos. Diante disso, buscamos compreender o que estudantes soldados, supervisora pedagógica e instrutores bombeiros compreendem ser o processo de aprendizagem.

5.1.1 O aprender do ponto de vista dos estudantes soldados

Os estudantes soldados bombeiros, ao longo de seu processo de formação profissional junto ao CEBM, são tocados por muitos processos de aprendizagem, que provêm de cada um dos seus instrutores. Assim, cada instrutor pode alinhar-se a uma ou mais perspectivas teóricas que caracterizam o seu fazer pedagógico, seja isso feito de maneira consciente e reflexiva ou não. (ZABALA, 1998). Com isso, passamos primeiramente a analisar o que os estudantes soldados compreendem por aprendizagem e o seu papel como estudante. Para tal, a Técnica de Complemento (APÊNDICE B), por meio da questão de número dois: **“Tornar-se um soldado bombeiro é fruto de um processo de aprendizagem. Quanto à**

aquisição de diferentes saberes no decorrer de meu curso, eu compreendo que meu papel, como estudante soldado, é...”, buscou abordar esse ponto de vista. Assim, os dados gerados nos produziram os seguintes excertos:

Colaborar e querer absorver as informações ali repassadas, compreendendo a importância de tal para a vida profissional; é também **fazer e agir** e não deixar acontecer. É ter **reciprocidade** com os instrutores, retornando para os mesmos suas falhas, colaborando com as instruções. (Estudante soldado 01 – Técnica de Complemento).

Me preocupar com o aprendizado e não somente com a nota; **respeitar** os colegas e os instrutores; dedicar-me ao máximo possível ao aprendizado, uma vez que será minha profissão; contribuir com a instrução, **interagindo** com o instrutor; sempre revisar conteúdo e se atualizar. (Estudante soldado 03 – Técnica de Complemento).

Conseguir **absorver a maior quantidade de lições**, conhecimentos, saberes, para que eu esteja bem preparado para atuar da melhor forma possível no que se diz ser bombeiro militar (Estudante soldado 08 – Técnica de Complemento).

Tentar **absorver ao máximo os conhecimentos** passados pelos instrutores, além de tentar buscar outras fontes, mais informações, enriquecendo cada vez mais o conhecimento para que este seja usado na minha função pós formado. Tentar **argumentar** as diferentes técnicas apreendidas para que possa saber realmente onde devo utilizá-las e quando utilizá-las. (Estudante soldado 14 – Técnica de Complemento).

Buscar o máximo de aprendizagem independente da nota que for. Acredito que o conhecimento adquirido no centro de ensino seja para situações reais da vida lá fora e por isso no dia-a-dia teremos que saber se virar em diversas situações difíceis. (Estudante soldado 15 – Técnica de Complemento).

Ao analisarmos os dizeres dos 20 estudantes que participam da atividade de geração de dados por meio da Técnica de Complemento, optamos por selecionar as concepções de cinco soldados por entender que estes sujeitos apresentam distintas compreensões entre si, o que, por sua vez, possibilitaria uma considerável quantidade de dados ao processo de análise. Os demais sujeitos (não relacionados aqui) também apresentam contribuições, todavia o fazem de modo semelhante aos cinco indicados, tornando desnecessário repeti-los. Diante dos dados expressos junto aos excertos, inferimos que enunciam compreensões acerca dos processos de aprendizagem associando-os, também, com a sua responsabilidade pessoal frente ao processo, mas não de passividade. Observa-se, assim, uma decisão pessoal em colaborar com o processo de aprendizagem, ou seja, tornar-se um estudante ativo. Desse modo, pontos específicos em seus dizeres como “colaborar”, “fazer e agir, reciprocidade”, “me preocupar com o aprendizado”, “respeitar”, “interagindo”, “absorver a maior quantidade de lições”, “absorver ao máximo os conhecimentos”, “argumentar” e “buscar o máximo de aprendizagem independente da nota que for”,

indicam importantes aspectos para o aprendizado e desenvolvimento inerentes à atividade de bombeiro, evidenciado o que Vigotski (2007; 2009; 2010) denomina como construção dos conhecimentos científicos a partir da relação com os conhecimentos espontâneos.

Para Vigotski (2007; 2009; 2010), o espaço escolar é muito importante como ambiente cultural em que muitos conhecimentos científicos são apresentados. Daí a necessidade de que o processo de aprender seja tão consciente quanto possível, criando condições de diálogo com os conhecimentos espontâneos que os estudantes trazem consigo. Vigotski (2009; 2010) argumenta que o desenvolvimento dos conceitos científicos é um processo que se constitui na interação com outros sujeitos mais experientes, por meio da colaboração e auxílio mútuo. Sob essa perspectiva, Daniels (2001, p. 76) apoiado em Vigotski, diz que “a cooperação e a colaboração são vistas como cruciais no ensino eficaz”. Por conseguinte, Vigotski (2007, p. 150) reforça que o desenvolvimento de um novo conceito trata-se de um:

[...] complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos.

Com isso, nos dizeres dos estudantes, identificamos que a aprendizagem é vista por esses como um processo ativo e participativo e em colaboração com seus pares e instrutores mais experientes. Assim, é sob a perspectiva do ato colaborativo que esses estudantes evidenciam sua motivação para aprender. Isso faz com que o conhecimento adquirido, antes de sua inclusão ao CEBM, passe a ser reconhecido como experiência importante para o processo de aprendizagem. Reconhecer o que os estudantes trazem consigo refere-se ao que Vigotski (2010) denomina como “conhecimentos espontâneos”. Assim, sua importância é descrita por Vigotski (2009, p. 261):

O limite que separa ambos os conceitos se mostra sumamente fluído e no curso real do desenvolvimento pode passar infinitas vezes para ambos os lados. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exigem influências um sobre o outro.

Diante disso, cada novo conceito científico se sustenta necessariamente sobre aspectos dos conceitos espontâneos que já se encontram maduros. O científico influencia o espontâneo e vice-versa, possibilitando o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novas habilidades práticas e/ou cognitivas (VIGOTSKI, 2007; 2009). Decorrente dessa relação, os estudantes sentem-se responsáveis por seu processo de aprendizagem. Isso possibilita o desenvolvimento da sua autonomia e tomada de consciência como futuro bombeiro. Logo, o desenvolvimento dessa consciência “[...] passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2009, p. 290). Em outras palavras, os conceitos espontâneos oriundos das experiências prévias dos estudantes soldados, quando valorizados pelos instrutores bombeiros, articulam-se aos conhecimentos científicos disponibilizados.

Ademais, também foi possível identificar a ação mediadora dos instrutores, junto ao nível potencial (VIGOTSKI, 2010), quando valorizam os conhecimentos espontâneos. Porquanto, estes aspectos não foram explorados em profundidade pelos estudantes em seus dizeres. Mas os estudantes enunciam optar por práticas que valorizem sua experiência, ou dita de outra forma, “o próprio aluno se educa” (VIGOTSKI, 2010, p. 448), cabendo ao instrutor bombeiro apenas preparar ou regular o meio social em que o processo de aprendizagem ocorrerá.

5.1.2 O processo de aprendizagem desenvolvido pelos instrutores sob a perspectiva da supervisora pedagógica

A perspectiva da supervisora pedagógica, ao logo de toda pesquisa, se revelou importante. No decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de entrevistá-la para, dessa forma, aprimorar a triangulação. Para tal, a pergunta de número 13: **“O que é aprendizagem para você? Poderia dizer em qual base teórica se sustenta sua concepção?”** (APÊNDICE F), buscou gerar esses dados que apresentamos por meio do excerto a seguir:

Eu estou algum tempo afastado da academia, então eu posso me equivocar um pouco, mas eu sempre tive como referência, eu espero que a minha prática, eu espero que a minha prática seja coerente com aquilo que eu acredito, mas a minha referência sempre foi Vigotski , sempre e sempre. Eu procuro trabalhar isso com os professores, mas é um desafio justamente porque eles não têm uma formação inicial, então a gente teria que ir lá no início, trabalhar os

fundamentos da educação, trabalhar as teorias de aprendizagem uma forma geral para daí conseguir trabalhar essa base teórica, mas **estudei muito teoria de aprendizagem durante minha formação**, e eu sempre me identifiquei mais com Vigotski, justamente porque ele vem de uma leitura que vem lá do **materialismo, histórico dialético**, que é a minha identificação de leitura, de metodologia, é como eu me vejo no mundo também. Então, tem uma pelo também dessa visão de mundo, porque Vigotski trabalha com construção. Então, esta questão da aprendizagem histórico dialético, também da construção, trabalho no **diálogo**, da **aprendizagem estimulando o conhecimento**, estimulando o desenvolvimento, pra mim é muito mais interessante, e é nisso que eu acredito assim. Com certeza, e às vezes eu tenho a impressão de que em Vigotski, pode ser uma interpretação das minhas leituras, mas eu tenho a impressão justamente, por causa do fator genético, para ele é tudo importante, que às vezes a aprendizagem fica condicionada ao desenvolvimento, e eu tenho uma visão muito mais potencial, talvez até dentro dessa visão dentro da **zona de desenvolvimento proximal, de que a aprendizagem pode estimular o desenvolvimento**, que a gente não precisa limitar o desenvolvimento, limitar aprendizagem, porque a gente acredita que o indivíduo vai chegar até o 'X'. Não, ele pode chegar até mais e se a gente estimular ele aprender, ele pode chegar cada vez mais longe. (Supervisora Pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 13).

De modo imediato, ao responder a essa questão, a supervisora já nos apresenta que sua prática pedagógica e leituras estão inspiradas em “Vigotski” na perspectiva do materialismo histórico dialético. Em seus dizeres, vai reiteradamente enfatizando a importância do trabalho da construção do conhecimento por meio do diálogo, pois, sob seu ponto de vista, a aprendizagem é um processo que se constitui enquanto diálogo, ou seja, “aprendizagem estimulando o conhecimento”. Reforça, ainda, sobre os aspectos necessários para essa construção possibilitada na Zona de Desenvolvimento Proximal, em que “a aprendizagem pode estimular o desenvolvimento”, concluindo que “estudei muito teoria de aprendizagem durante minha formação”.

Observamos que a supervisora evidencia a importância da linguagem (por ela expressa como “diálogo”) como sendo um fator primordial ao processo de ZDP do estudante. Para Vigotski (2009), a linguagem auxilia e coordena o próprio curso de desenvolvimento intelectual e cognitivo, um aspecto que caracteriza as funções superiores. A linguagem, por meio da fala, trata-se de outra possibilidade frequentemente utilizada pelos estudantes para solucionar problemas, quando se faz necessário formular verbalmente uma pergunta, solicitando auxílio a outro mais experiente, assim, solucionando o problema que impedia o desenvolvimento de sua atividade. Para Vigotski (2007, p. 18-19):

O apelo verbal da criança a outra pessoa constitui um esforço para preencher o hiato que a sua atividade apresentou. Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas é incapaz de realizar todas as operações necessárias.

A percepção da supervisora sobre os aspectos da fala evidenciou sua importância para a aprendizagem dos estudantes. Assim, é também pela fala que temos a percepção do que já foi apreendido, possibilitando intervenções em sua ZDP (VIGOTSKI, 2007; 2009). Conforme a supervisora, “a aprendizagem pode estimular o desenvolvimento” na e pela interação social possibilitada pelo diálogo entre estudantes e instrutores.

Após atribuir valor teórico e científico à aprendizagem, a supervisora expressa meios para auxiliar os instrutores em sua compreensão sobre a aprendizagem, mas relata ser “um desafio justamente porque eles não têm uma formação inicial, então a gente teria que ir lá ao início, trabalhar os fundamentos da educação, trabalhar as teorias de aprendizagem uma forma geral para daí conseguir trabalhar essa base teórica”. Como evidencia, trata-se de tarefa necessária, contudo, difícil. Para Vigotski (2010, p. 284):

Uma educação realizável em termos ideais só é possível com base no meio social devidamente orientado e, conseqüentemente, as questões radicais da educação não podem ser resolvidas senão depois de resolvida a questão social em toda sua plenitude. Mas daí decorre também outra conclusão: o material humano possui uma infinita plasticidade em um meio social corretamente organizado. Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social.

Diante disso, o autor nos chama a atenção de que o ser humano não está pronto e acabado, mas sujeito às contínuas e necessárias mudanças, sendo educado e reeducado. Assim, a supervisora encontra alicerces para planejar e orientar seu trabalho pedagógico, buscando formas de capacitar os instrutores bombeiros.

Na sequência, coube-nos também explorar como a supervisora pedagógica compreendia a concepção de aprendizagem dos instrutores bombeiros. Para tal inquietação, a pergunta de número 14: **“O instrutor bombeiro possui sua própria concepção de processo de aprendizagem acerca do estudante soldado. Como você, na função de orientadora pedagógica compreende essa concepção?”** (APÊNDICE F), gerou como dados o seguinte excerto:

É que tem algumas coisas que eu vejo que são plurais não é, porque a gente ainda tem alguns instrutores Bombeiros, a gente ainda tem alguns instrutores Bombeiros que enxergam o estudante soldado, o aluno soldado como... Nada, ou pouco menos que nada. Então é... Não sei se chega a

ser uma concepção processo de aprendizagem, porque eles admitem um formato de educação bancária, como diria o Paulo Freire, que eles vêm aqui, alguns não é, são detentores de conhecimento, e aí eles vão transferir esse conhecimento que eles têm pros alunos, e **os alunos têm que ficar quietos, porque os alunos são menos**, porque... Para ter uma ideia eu vou tentar lembrar de algumas expressões. Tem gente que chega e fala: “Ah, o aluno é tudo bicho do demônio, aluno é isso mesmo, aluno é do avesso, aluno é isso, aluno é aquilo...” Algumas pessoas brincam com isso, e **algumas pessoas estão superando, mas outras ainda acreditam veementemente que o aluno é menor do que ele**. E aí essa educação bancária ela é só um aspecto nessa relação, então é muito difícil até pensar em concepção de processo de aprendizagem, nessa relação porque, **porque ele não pensa sobre aprendizagem**, parece que ele não, parece né, não é que ele não pensa, mas parece que ele não pensa sobre qualidade, parece que ele só pensa sobre ensino, ele vem, ele detém o conhecimento, ele vem, e ele ensina, e alguém aprende. **Quer dizer, ele não pensa sobre o processo de aprendizagem do aluno, lidar com essa concepção é muito difícil**, [...] Então, assim, claro que isso está um pouco fora dessa ideia da concepção de aprendizagem, mas passa por essa ideia de que ele pode brincar com aluno, de que ele pode achar que o aluno é menor, e por isso ele vai fazer piada com aluno. Mas eu sou uma pessoa tihosa assim, então quando eu tenho uma oportunidade de sentar pra conversar com professor, e para orientá-lo, eu procuro acolher a concepção que ele tem de aprendizagem, se ele demonstra, ou tentar fazer com que ele demonstre isso, e também trazer previsão do Centro de Ensino, porque esse ano a gente publicou uma convenção da equipe docente, é uma convenção bem simples não é... Antes era cartilha do instrutor. Mas ideologicamente a gente tem tentado mudar as concepções, então a gente chama de convenção da equipe docente, supostamente numa convenção as pessoas acordam é, então supostamente os professores que a gente tem aqui, acordam com aquela convenção, e aquela convenção fala sobre concepção de aprendizagem, fala sobre aprendizagem de adultos também, sobre a importância do **respeito ao conhecimento prévio, a importância do diálogo, a importância da dúvida**, mesmo que em poucas linhas fala sobre isso. Então o que a gente tem hoje, assim por premissas do comandante, fazer doce de ensino referência, porque muitas vezes, a gente é reconhecido pelos professores que a gente tem, não pela instituição que a gente é, aí a ideia dele e dizer assim: “Olha, o Fulano Tal trabalha no Centro de Ensino, o Fulano Tal não é o Centro de Ensino, ele é também, ele forma o Centro de Ensino, mas o Centro de Ensino tem que ser maior do que isso.” E por isso essa urgência de construir documentos que já deveria ter sido construído há muito tempo, projeto de curso, projeto político pedagógico, porque a gente não tem, e a gente tem carência disso, então também pra mim é um desafio pra mim como dizer supervisora, discutir um planejamento com professor, discutir concepção de aprendizagem com ele, se a gente está no princípio de projeto de ensino, no Centro de Ensino. Então é muito mais somente na construção do diálogo. Eu sou bem tranquila assim com isso, realmente as minhas dificuldades são com essa diminuição com papel do aluno. (Supervisora Pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 14).

Ao logo de todo o excerto, um ponto em específico foi alinhavando o pensamento da supervisora pedagógica, fato esse que diz respeito ao tratamento dado pelos instrutores aos estudantes. Para a supervisora, a maioria dos instrutores tem os estudantes soldados como sujeitos menores, frente ao processo de aprendizagem: “os alunos têm que ficar quietos, porque os alunos são menos” e “mas outros ainda acreditam veementemente que o aluno é menor do que ele”, fazendo referência a uma de suas muitas preocupações. Sobre esse aspecto, Vigotski (2010, p. 315-316) nos orienta que:

A utilidade pedagógica ou, melhor dizendo, o dano causado por essas medidas variam bastante, mas todos servem como meios de grosseira interferência mecânica e ensinam, no melhor dos casos, apenas a virtude da subordinação, apenas uma regra moral: fugir de dificuldades. [...]. O

comportamento moral deve basear-se não em uma proibição externa, mas em um comedimento interno, ou melhor, naquilo que deva levar o homem a um ato bom e bonito. O comportamento moral deve vir a ser a natureza desse homem e ser leve e espontâneo.

Para a supervisora, é muito difícil observar uma clara concepção de aprendizagem por parte dos instrutores quando percebem os estudantes em condições de inferioridade. Além do mais, privá-los do seu direito de participar ativamente é um equívoco. Todavia, a supervisora evidencia, também, que já há instrutores superando essa condição que oprime, passando a tratar os estudantes soldados como sujeitos ativos e parceiros de trabalho docente. Em meio a tantas dificuldades, encontramos um alento nos dizeres da supervisora, que também ressalta atitudes adequadas. É sobre essa perspectiva que nos sustentamos para identificar os bons instrutores bombeiros para participarem da pesquisa. Cabe ressaltar, ainda, em seus dizeres, que sua expectativa acerca da compreensão do processo de aprendizagem passa pelo “respeito ao conhecimento prévio, a importância do diálogo, a importância da dúvida” para, então, elevar o estudante soldado à condição de participação consciente em seu processo de aprender. Abalizados por Vigotski (2010, p. 539), destacamos que:

[...] uma das questões centrais da pedagogia da aprendizagem escolar consiste precisamente no estudo dessas transformações, porque todo conhecimento científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinem até chegar à escola e transformá-los em científicos.

Assim, do ponto de vista da supervisora, cabe ao instrutor respeitar e utilizar o conhecimento prévio do estudante como condição necessária ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos em científicos. Isso possibilita um reposicionamento do estudante no transcorrer de seu processo de aprendizagem. Por sua vez, esse processo de aprendizagem aumenta e amplia o círculo de novos conceitos desenvolvidos pelos estudantes soldados inerentes e necessários a atividade de bombeiro.

Como dito anteriormente, a aprendizagem não é algo conclusivo em si, mas um complexo processo que a possibilita. E, ao passo que caminhamos junto à análise, cabe-nos buscar identificar e compreender outros aspectos desse complexo

processo. Para tal, perguntamos à supervisora pedagógica como ela via e compreendia as relações de competitividade e colaboração entre os estudantes soldados e se isso auxiliava ou comprometia o processo de aprendizagem desses soldados. Assim, a pergunta de número 17: **“Como você observa entre os estudantes as questões de competitividade e colaboração? Isso auxilia/compromete o processo de ensino e aprendizagem?”** (APÊNDICE F), gerou como dados o seguinte excerto:

Nossa! Ótima pergunta. [...] Eu **observo com bastante preocupação**, e estou bastante certa de que **a competitividade pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem**, pode favorecer em alguns aspectos, mas em geral tem prejudicado. E **a colaboração contribui sobremaneira**. O que eu vejo como dificuldade no aspecto da colaboração, são algumas disciplinas que só tem avaliação de grupo, a exemplo do espaço confinado, então a gente tem só 24 horas de curso, e pela pequena carga horária, eles só fazem uma avaliação final que é de grupo. Então é uma nota igual para o grupo todo. E nessa avaliação de grupo, muitas pessoas acabam se omitindo. Então o que quer dizer? Um processo que teoricamente poderia ser de colaboração, às vezes é um processo de omissão. De alguém que aproveitou a nota do grupo para não desempenhar tão bem quanto poderia e acaba sendo carregado, entre aspas, pela turma. Então nesse ponto é negativo. Nos outros aspectos, vejo a colaboração de uma forma bastante positiva, inclusive porque eu acredito nesse **processo colaborativo de construção de conhecimento**. E acho isso fundamental para o corpo de bombeiros, para a formação do Bombeiro, **porque o Bombeiro vai trabalhar em equipe**, como eu comentei em outro momento, o próprio comandante fala sobre isso... (Supervisora Pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 17).

Em sua resposta, a supervisora mostrou-se preocupada com os aspectos competitivos que circulam pelo CEBM, argumentando que “a competitividade pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem” para a formação de soldados bombeiros, e que “a colaboração contribui sobremaneira”. Decorrente desse aspecto colaborativo *versus* competitivo, Rogoff (1998, p. 124) nos orienta que, entre os sujeitos, ocorrem:

[...] contribuições ativas e dinâmicas dos indivíduos, seus parceiros sociais, e tradições históricas e materiais e suas transformações – possibilita uma reformulação da relação entre o indivíduo e os ambientes sociais e culturais nos quais cada um está inerentemente envolvido na definição de outros. Nenhum existe separadamente.

Diante disto, Rogoff (1998) anteriormente citado, enfatiza que, junto às interações sociais desenvolvidas em um determinado ambiente social, ocorrem ações bilaterais entre os sujeitos de um determinado espaço/ambiente educativo, o que, por sua vez, possibilita ao sujeito compartilhar e participar de práticas e atividades que tenham como objetivo suscitar a aquisição de saberes e habilidades sociais, culturais, emocionais e históricas e que o processo de aprendizado é, em si,

um conjunto de atividades comunitárias. Assim, os indivíduos que participam do processo de aprendizado necessitam envolver-se “[...] com outros em atividade culturalmente organizada que tem como parte de seu propósito o desenvolvimento da participação responsável na atividade por pessoas menos experientes” (ROGOFF, 1998, p. 125). Logo, a valorização do trabalho colaborativo por parte da supervisora, com o propósito de aprendizado, permite-nos inferir que, junto ao ambiente socialmente organizado de sala, a dualidade entre experientes e inexperientes, na perspectiva autoritária, quando postas de lado, favorecem a aprendizagem de novas habilidades da atividade de bombeiro.

Sobre esse aspecto, Rogoff (1998) apresenta dois novos aspectos ao desenvolvimento de atividades colaborativas - a participação guiada e a apropriação participatória. Para o autor, com raízes na teoria Histórico Cultural, é importante que, na participação guiada, o estudante seja posto lado a lado ou face a face em interação direta com outros sujeitos, sejam mais ou menos capazes, pois “[...] a ‘participação’ em participação guiada se refere à observação, bem como o envolvimento prático em uma atividade” (ROGOFF, 1998, p. 126). Quanto à apropriação participatória, Rogoff (1998, p. 132) nos diz que se trata do “[...] processo pelo qual os indivíduos transformam seus entendimentos sobre e a responsabilidade para com as atividades através de suas participações”. A partir da compreensão do conceito de apropriação participatória, encontramos uma possível justificativa às atitudes dos estudantes soldados que se omitem das atividades colaborativas, também enunciadas pela supervisora. Esses estudantes, ao que tudo indica, encontram-se apenas presentes na realização da participação guiada, sendo então necessário, por parte do instrutor, encaminhá-los à etapa da apropriação participatória, questionando, contribuindo e se esforçando para compreender as ideias e ações de outros sujeitos. Por fim, a supervisora volta a frisar que acredita veementemente em um “processo colaborativo de construção de conhecimento”, até “porque o Bombeiro vai trabalhar em equipe”. Por conseguinte, a profissional mostra clareza sobre a missão de um bombeiro, enfatizando que o trabalho desse agente público se dá operacionalmente em equipes, nunca sozinho e que, diante disso, é importante e necessário que os estudantes compreendam a necessidade da aprendizagem participativa.

Decorrente das discussões que enunciam aos aspectos competitivos junto ao processo de aprendizagem, buscamos identificar, junto à supervisora pedagógica, como identificava, entre os instrutores, aspectos de competitividade e colaboração, e se isso comprometia o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, a pergunta de número 18: **“Como você observa entre os instrutores as questões de competitividade e colaboração? Isso auxilia/compromete em quê o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?”** (APÊNDICE F), suscitou como dados o seguinte excerto:

Existe. Então, **eu percebo essa questão da competitividade** dentro da mesma área e entre áreas, existem, tem coisas que a gente não pode dizer tão claramente, mas assim, a gente conhece algumas rixas, já antigas e conhecidas na instituição, e **tem professores que usam do seu papel de professor para mostrar que eles podem ser melhores do que o outro**. “Ah, eu, o tenente tal, vou mostrar que eu sou top, e o outro tenente lá vai ficar no chinelo”. Nem pensei em um tenente agora tá, usei só para citar assim para exemplo, mas isso existe assim entre áreas, para dizer: “a minha área é melhor, existe competitividade assim, até no sentido político mesmo, de dizer: “ah, eu acho que a APH tem que ter 90 horas de carga horária”. Não, eu acho que a APH tem que ter 120. E aí quem ganha, se enobrece, incha o peito e aí ganhou. Só que aí às vezes **nessa questão da competitividade e dos egos, se perdem os objetivos reais**, porque qual era o objetivo real de ter o aumento ou a diminuição de carga horária? Qual era a finalidade? Isso é perigoso assim em um processo de construção e de reconstrução curricular, de pensar o currículo permanentemente. Isso existe também dentro das mesmas áreas, às vezes até por uma questão de assumir uma coordenadoria, **mas felizmente isso não é muito comum, e em geral a gente vê um espírito colaborativo muito interessante**. (Supervisora Pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 18).

Em resposta à pergunta, a supervisora enuncia existir “essa questão da competitividade”, seja dentro de áreas diferentes ou mesmo iguais, apresentando-nos alguns exemplos: “professores que usam do seu papel de professor para mostrar que eles podem ser melhores do que o outro” e “nessa questão da competitividade e dos egos, se perdem os objetivos reais”, do foco do trabalho dos instrutores bombeiros, junto à formação de soldados. Mas, que “felizmente isso não é muito comum, e em geral a gente vê um espírito colaborativo muito interessante”. A partir dos dizeres, identificamos dois movimentos. O primeiro, em que se identificam as questões de competitividade e individualismo e, o segundo, indicando que há movimentos que suscitam um trabalho colaborativo e de grupo. Assim, como discutido na análise do excerto anterior, os aspectos competitivos entre instrutores, evidenciados pela supervisora, faz-nos lembrar sobre a necessidade de conhecimento teórico acerca dos processos de aprendizagem para, então, possibilitar a uma nova compreensão desse processo. Segundo Vigotski, (2010, p.

160) “sem temer exagero, podemos dizer que a atitude é a primeira condição graças à qual se cria a possibilidade para influenciar pedagogicamente a criança”, ou mesmo um adulto enquanto estudante. Decorrente disso, por meio da observação do ambiente social onde se circulam os instrutores com atitudes competitivas e individuais, os estudantes podem assimilar estas atitudes, passando posteriormente a reproduzi-las. De acordo com Vigotski (2010, p. 168, grifo nosso),

Para garantir o êxito do ensino e da aprendizagem, o mestre deve assegurar não só todas as condições do desenvolvimento correto das reações, mas, o que é mais importante, **uma atitude correta**. De pleno acordo com a teoria psicológica pode-se dizer que a ênfase principal na educação é de recair precisamente sobre as atitudes. Em função disto o mestre deve sempre levar em conta se o material que ele oferece corresponde às leis básicas da atividade [...].

Mediante a citação, relacionando-a com o excerto, inferimos que, devido ao processo dialético que impulsiona a aprendizagem, torna-se possível a assimilação não só de conhecimentos sistematizados pelo CEBM, mas também de atitudes, sejam elas colaborativas ou competitivas. Desse modo, recai sobre o instrutor outra importante demanda: a necessidade de refletir sobre suas atitudes, uma vez que elas incidem sobre todo o processo de aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre o prisma do trabalho colaborativo *versus* competitivo, buscamos mover nossa perspectiva para a relação entre instrutores e a supervisora pedagógica, e, para tal, realizamos a seguinte pergunta de número 21: **“Existe algum trabalho colaborativo da equipe de coordenação e supervisão pedagógica com os instrutores bombeiros? Se sim, como é realizada. Se não, por quê?”**, o que, por sua vez, suscitou como resposta o seguinte excerto:

Às vezes eu me sinto um pouco sozinha, porque não só como pedagoga, mas às vezes a gente tenta construir e não recebe muito retorno. Mas outro dia **aconteceu uma experiência interessante**, inclusive foi com o Instrutor 03, ele tinha sofrido um pouco com recursos, quando ele fazia trabalhos dissertativos e ele dava nota... E todo mundo... E aí era fato, a turma entrava com recursos por que ele não colocava um checklist de avaliação dele. Ele colocava a nota e tal, fazia algumas anotações, mas os alunos começaram a comparar trabalho: “Tá, porque eu nunca ganhei 9,8, se o meu está muito bom, e tu ganhou 10 o teu tá muito bom também? Porque que o meu tá um pouco menos muito bom.” E eles pediam recurso. Aí eu falei, nossa várias e várias vezes com o Coronel, eu falei: “Coronel, faz um checklist, é simples, o senhor não precisa entrar na caixinha, o senhor não precisa fazer algo que vai amarrar o senhor, mas o senhor tem que esclarecer para todo mundo os critérios de avaliação, isso é justo e tem que ser feito, é muito interessante que o senhor devolve o checklist, estipulando, não precisa ser dessa forma, mas talvez estipulando ali, eu vou avaliar coesão e coerência, coesão e coerência vai valer de zero a dois pontos, eu vou avaliar de forma diferente, manutenção do foco da redação, é mantém beleza, se não mantém já perde

não sei quantos pontos, alguma coisa assim”. E aí conversei com ele, **ele sempre foi muito receptivo**, mas nunca me dava muita chance. E aí um dia eu resolvi e mandei, fiz um exemplo de checklist e mandei para o e-mail dele, mas ele nunca respondeu. [...] Daí ele veio me perguntar o que é que eu achava, eu falei: “Olha coronel, eu penso que o senhor já avaliou, o senhor já deu uma nota, e essa nota foi para o trabalho, pelo trabalho todo, independente das questões. [...] Aí ele pegou trabalho, me mostrou assim o checklist... “Não porque eu mostrei pra eles...” “O senhor fez...” Abri meu sorriso assim não é! “Ah, o senhor fez o checklist?”. “Ah, eu fiz, tu me mandou, eu achei muito bom, não sei o que”. Aí eu fiquei com aquela coisa assim, não porque era eu, não porque ele tinha aceitado, porque eu tinha mandado, mas olha que bom, às vezes a gente acha que o nosso trabalho não surtiu efeito. Sim, sim, na resposta. Mas não pode fugir. E aí ele mostrou e eu pensei: “Nossa que bom.” Porque, essa coisa de sentir sozinho, não tem a ver com ser a única pedagoga, tem também a ver com essas intenções, porque a gente tem que acertar. [...] E assim é motivo para comemorar até do ponto de vista administrativo, entre aspas, porque se passou a usar o checklist, o nosso número de recurso vai diminuir absurdamente, [...].(Supervisora Pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 21).

No decorrer de sua fala, apresenta uma situação contexto, evidenciando uma experiência de trabalho colaborativo entre ela e um instrutor. Com isso, vai mostrando sua preocupação junto ao instrutor 03, enviando-lhe exemplos procedimentais para a resolução de problemas. Assim, abalizados por Daniels (2001), ocorre um importante processo de troca de conhecimentos no qual foram produzidos artefatos culturais. Logo “a atividade colaborativa é vista como o espaço da produção de ferramentas para promover a reflexão” (DANIELS, 2001, p. 63). Portanto, em meio ao diálogo e colaboração mútua entre esses dois sujeitos, emerge um processo pedagógico de reflexão e aprimoramento da prática docente do instrutor. Para Vigotski (2010), o processo de aprendizagem não é algo restrito a estudantes, mas também a professores. Assim, ao pedir por auxílio à supervisora, o instrutor indica encontrar-se em uma ZDP na qual necessita de apoio para realizar a travessia, abrindo margem ao trabalho profissional da supervisora.

Ao prosseguimos o processo de análise, visualizamos outra importante perspectiva a ser abordada. Por isso, a pergunta de número 22: **“É disponibilizado aos instrutores um espaço/tempo para refletirem juntos sobre seus processos de ensinar e aprender? Existe um diálogo entre os pares? Ocorrem formações continuadas aos instrutores e/ou dias de conselho de classe?”** (APÊNDICE F), gerou como dados o seguinte excerto:

[...], no início do ano a gente fez reuniões de orientação, infelizmente a gente não teve uma participação massiva assim dos professores. Não foi obrigatório, foi convite, [...]. Mas a gente teve uma adesão interessante assim, não massiva, mas bastante interessante. E foi um momento muito legal porque eu tive a oportunidade de falar e os professores que participaram bastante interesse em conhecer o nosso serviço, a gente conversou sobre o planejamento, depois nós fizemos algumas reuniões com equipes, [...]. Isso no início do ano. Ao longo do ano é que eu senti muita falta, porque eu já estou nessa, eu já **tenho essa angústia da importância da formação**

continuada que é bastante tempo, eu espero o ano que vem assim, é porque as ideias também têm que ser compradas. O meu comandante desse ano comprou essa ideia, acha que ela é importante e, na opinião dele, ela não é só importante, ela é indispensável. **Então, o professor, para ser professor no Centro de Ensino, ele vai ter que ter passado por essa formação continuada.** Se hoje já é obrigatório o CTE, passa ser obrigatório fazer a formação continuada, porque daí a gente trabalha com nosso projeto de ensino, trabalha a partir daquilo que a gente entende como referencial importante como pedagógico para os nossos professores. [...].(Supervisora Pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 22).

Em meio ao excerto, vamos observando o movimento proporcionado pela supervisora para construir, junto ao CEBM, uma cultura que valoriza a prática dialógica entre instrutores bombeiros, supervisão pedagógica e também o comando do CEBM para o desenvolvimento de ações que valorizam o crescimento técnico/profissional do bombeiro que atua como instrutor. Em seus dizeres, evidencia o empenho para realizar reuniões com todo o corpo docente, todavia, expressa que, como não havia sido convocação, a participação não havia sido maciça. Frente ao convite, boa parte dos instrutores participou do encontro, possibilitando que ocorresse um importante movimento de troca de conhecimento entre instrutores, supervisão e comando, aproximando-os pelo diálogo sobre práticas pedagógicas. Entretanto, a supervisora apresenta uma preocupação: “tenho essa angústia da importância da formação continuada”. Ao dizer isso, evidencia a necessidade em ampliar discussões acerca dos referenciais pedagógicos que devam permear o trabalho dos instrutores. Para isso, tem buscado apoio junto ao comando do CEBM a fim de organizar e pôr em prática ações que efetivem a formação. Assim, “o professor, para ser professor no Centro de Ensino, ele vai ter que ter passado por essa formação continuada”, além do CTE. O processo de formação é percebido por Oliveira (1997, p.38, grifo nosso):

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da **relação interpessoal concreta com outros homens** que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

O processo de formação continuada proposto pela supervisora é uma importante ação de integração social e cultural com o propósito de desenvolvimento dos instrutores para que estejam ainda mais alinhados com a dinâmica colaborativa

que caracteriza a aprendizagem. Isso implica ampliar o repertório de habilidades e conhecimento pedagógico e a revisão do papel de um instrutor bem como do estudante. Para Vigotski (2010, p. 451):

[...] o professor deve saber muito. Deve dominar o objeto que leciona. O professor deve beber em uma fonte abundante. Não basta que ele saiba o que, segundo as suas exigências, devem saber seus alunos, e que à noite ele prepare precipitadamente as respostas para as perguntas que provavelmente lhes serão feitas na aula do dia seguinte. Só pode passar informações em forma interessante aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem de dar. (2010, p.451).

O mesmo autor reforça, ainda, que “quem não é quente nem frio, mas apenas morno nunca poderá ser um bom professor” (VIGOTSKI, 2010, p. 450). Logo, sugere-se ao instrutor bombeiro sua integração ao processo educacional do CEBM e ampliação constante dos seus conhecimentos como instrutores. Nesse sentido, o espaço das formações continuadas, como local de diálogo e compartilhamento de experiências, pode favorecer a construção de uma identidade docente, indo-se ao encontro dos anseios da supervisora - CEBM socialmente forte em suas relações humanas.

5.1.3 Os instrutores bombeiros e sua compreensão acerca do processo de aprendizagem

Em suas atividades diárias, os três instrutores bombeiros militares que participam da pesquisa desenvolvem, junto aos estudantes, inúmeras atividades para que estes adquiram conhecimentos acerca do labor exercido pelo bombeiro. Assim, esta subcategoria tem como foco compreender como os instrutores entendem o processo de aprendizagem. Decorrente disso, a pergunta de número sete: “**Para o senhor, quais seriam as características de um bom estudante soldado bombeiro?**” (APÊNDICE C, D e E), comum aos três instrutores, busca, a partir das respostas dos três instrutores, compreender o que eles esperam ser um bom estudante soldado bombeiro. Portanto, os dados gerados são apresentados por meio dos seguintes excertos:

Interessado, acho que é o principal. Assim, **esforçado e interessado**, sabe. A gente vê camarada, estou trazendo específico... **A gente vê camarada que vem com o conhecimento de fora**, e aí

acaba às vezes até sendo um pouco presunçoso... Assim, os demais da sala... Acaba depositando confiança, às vezes até querendo que faça ele parte da equipe de resgate quando a gente faz instrução. **Só que a gente percebe que ele é o que mais erra, o que mais se atrapalha, é o que mais tem dificuldade para aceitar um novo.** Agora aquele camarada que é esforçado, que tem habilidade manual, que tenha bastante habilidade manual, e acaba ouvindo o que tu fala, aplica aquilo ali e consegue desenvolver por que parece que tem uma motricidade, não sei, não sei se é algo cognitivo, mas ajuda muito, ajuda muito. Consegui ser claro? É nesse sentido assim... É ser empenhado, seu esforço, saber manusear... (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 07).

A primeira coisa seria **querer ser bombeiro**. Não usar o bombeiro como um patamar só, como uma escadinha pra uma outra área, pra uma outra coisa, **mas gostar do que faz**, pensar que vai servir ao um bem maior, honrar camiseta, o que representa todo bombeiro, tanto do Estado, país, no mundo todo. Ter essa ideologia. É muito importante pra tu absorver mais, se tornar um entusiasta e se manter entusiasta. Com certeza, com certeza, e a gente consegue identificar no primeiro dia. Eu consigo no primeiro dia, segundo dia no máximo... Assim, o aluno que tá, vai levando, ele vai como as ondas, as ondas vai levando ele, ele vai indo, como boa parte dos cursos aqui são um grupo. Então põe equipes, nossa fusão é uma equipe realmente, **bombeiro não trabalha sozinho, não existe um bom bombeiro, um ótimo bombeiro, se ele é ótimo é porque a equipe dele é muito boa.** Mas, então os módulos, boa parte deles, quase todos são feitos em avaliações em grupo, então muitos do pessoal entra nessa onde a acaba se formando, tendo, passando nos cursos assim sem ter uma, digamos assim, tendo a nota didática necessária pra passar, mas tu vê que a pessoa não tem condições, tu vê que ela não vai querer trabalhar naquela área, tu consegue identificar já nos primeiros dias de curso. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 07).

As características de um bom estudante? São tantas características. Mas... **Ser atento, atencioso, educado, conseguir trabalhar em grupo**, principalmente são essas. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 07).

Pelos dizeres, observam-se aspectos que dizem respeito ao processo de aprendizagem quando evidenciam características necessárias para que aconteça a aprendizagem. Mencionam como características: “ser atento, atencioso, educado, esforçado, interessado, querer ser bombeiro e gostar do que faz”, sendo adjetivos relacionados a habilidades necessárias ao processo de aprendizagem, relacionadas, também, com comportamentos emocionais. Portanto, ao apresentarem essas características, põe em evidência a inter-relação entre o conhecimento associado às emoções. Compreendemos que os instrutores bombeiros valorizam os comportamentos emocionais de seus estudantes como caminho para alcançarem alguns objetivos. Vigotski (2010, p. 143) argumenta que “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”. Logo, se queremos obter “[...] uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja qual for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto a outra atividade seja estimulada emocionalmente” (VIGOTSKI, 2010, p. 143).

Somam-se, ainda, como características, os aspectos relacionados à disposição para trabalhar em equipe, pois, dois de nossos instrutores (instrutor 02 e

03) identificam com maior evidência essa ação como preponderante para o trabalho dos bombeiros, ou seja, é necessário que o estudante soldado “consiga trabalhar em equipe”, porque, “bombeiro não trabalha sozinho, não existe um bom bombeiro, um ótimo bombeiro, se ele é ótimo é porque a equipe dele é muito boa”.

O destaque dado ao trabalho em equipe pelos instrutores 02 e 03 faz-nos refletir que essa atitude seja, muito provavelmente, uma atitude exemplo para os estudantes. Suas falas indicam aspectos que mostram seu entusiasmo pela atividade desenvolvida, até porque, além de instrutores junto ao CEBM, atuam na prática diária, frente às emergências, aspecto que possibilita um diálogo fundamentado entre prática e teoria. A prática exige a necessidade do trabalho colaborativo. Portanto, do ponto de vista teórico, o processo colaborativo evidenciado faz todo o sentido para a aprendizagem.

Já o instrutor 01 abre outra discussão quando expõe aspectos relacionados aos conhecimentos prévios adquiridos pelos estudantes antes de adentrarem o CEBM: “A gente vê camarada que vem com o conhecimento de fora”. Parece que, do seu ponto de vista, às vezes compromete o processo da aprendizagem, pois “a gente percebe que ele é o que mais erra, o que mais se atrapalha, é o que mais tem dificuldade para aceitar um novo”. Do ponto de vista da análise, o instrutor 01 levanta importante discussão acerca do conhecimento prévio dos estudantes. Todavia, esse instrutor tende a valorizar o conhecimento trazido apenas relacionando-o a dificuldades de aprendizagem quando o estudante, por questões atitudinais, reluta aceitar novas técnicas. Todavia este instrutor apresenta certas dificuldades em compreender a importância dos conhecimentos prévios de seus estudantes, partindo do ponto, de que possivelmente lhe falte uma clareza acerca do que seja conhecimento prévio/espontâneo e científico, quando apenas sucinta a uma tímida valorização destes conhecimentos apresentados por parte seus estudantes. Vigotski (2007) nos auxilia, teoricamente, a compreender esse processo, pois se trata de um conhecimento já construído (fossilizado). Assim, para esse autor:

O problema do comportamento fossilizado. [...] fundamenta-se no fato de que, em psicologia, defrontamo-nos frequentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas,

estão agora sendo repetidas pela enésima vez e tornaram-se mecanizados (VIGOTSKI, 2007, p.67, grifos do autor).

Ao tomarmos conhecimento desse tipo de comportamento, que tem dificultado o aprendizado de alguns dos estudantes, conforme apontado pelo instrutor 01, recorreremos ao que Vigotski (2007) teoriza em seus trabalhos, ou seja, para solucionar o problema de um comportamento fossilizado, faz-se necessário a compreensão da origem desse comportamento por parte do instrutor. Assim, para Vigotski (2007, p. 68, grifos do autor), “[...] precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das forças superiores”. Então, ao mostrar preocupação por seus erros recorrentes, o instrutor 01 já iniciou um importante processo para auxiliar os estudantes em dificuldades, pois, a partir daí, já dispõe de condições para intervir adequadamente em sua ZDP. Ao investir na ZDP dos estudantes, o instrutor passa para uma posição de mediador, utilizando-se dos conhecimentos espontâneos trazidos pelos estudantes frente aos conhecimentos tidos como científicos. Estudar e aprender tem como requisito básico a necessidade do método dialético, pelo qual os sujeitos modificam o meio com o aprendizado, sendo a partir dele também modificados. (VIGOTSKI, 2007; 2009).

A aprendizagem ocupa uma importância ímpar na vida dos estudantes soldados, visto que buscam adquirir habilidades profissionais que os tornarão um bombeiro, e, acerca disto, os instrutores bombeiros detêm múltiplos saberes que possam possibilitar o processo de aprendizagem e seu respectivo desenvolvimento. Assim, buscamos analisá-la sob muitas perspectivas. Por tudo isso, a pergunta de número 11 (APÊNDICE C, D e E), comum aos três instrutores, questionou: **“O que é aprendizagem para o senhor?”**. Logo, os dados gerados provenientes de suas respostas são apresentados conforme os excertos que seguem:

Assim, pra mim seria conseguir que aquele aluno que não tinha conhecimento nenhum, chegou sem conhecimento nenhum sobre nós e amarrações, nada. Após 18 dias de curso, saiu dali com um bom arcabouço suficiente para que ele possa se ancorar no prédio e descer com segurança para ele tirar uma pessoa e descer junto com ele. Eu não posso dizer que não houve ali um processo de aprendizagem eficaz, porque em dezoito dias o cara que não sabia nada, conseguir fazer isso? Eu acho bem interessante. Mas agora, o que é aprendizagem? Eu vou dizer que **é o processo de transmitir o conhecimento**. Transmitir o conhecimento, não sei te dizer, desculpa. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 11).

Aprendizagem? É... Acho que aprendizagem **é todas as técnicas possíveis, didática, prática e visual, auditiva, enfim, que eles facilitam pra aprender, pra conhecer algo novo, pra se**

desenvolver, seja a base de repassar informação quanto colher informação, né, **tanto o aluno, quanto o professor**. Eu tenho um milhão de conceito, mas... Pra mim é isso, não vou delongar muito não. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 11).

Eu acho **que é o avanço de um estágio pré-estabelecido**. Então, eu acho que nós entramos com uma condição, e, ao término da aula nós não somos mais a mesma pessoa. Nós somos diferentes e algumas coisas em nós vão levar a mais. Então, o **processo de aprendizagem eu acho que é algo que constrói e modifica o ser humano**. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 11).

De acordo com o instrutor 01, aprendizagem “é o processo de transmitir o conhecimento” Em nossa análise, evidenciamos uma compreensão enunciada por esse instrutor quando relaciona a aprendizagem ao ato de adquirir, pela transmissão, um conhecimento. Entendemos que a aprendizagem não se trata apenas de uma aquisição resultado de uma transmissão, mas trata-se de uma complexa condição humana que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

[...] adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Portanto, em seus dizeres, identificamos aspectos inerentes à ação do instrutor como protagonista da aprendizagem unilateral e bancária e não de mediador que possibilita o diálogo.

Já para o instrutor 02, a aprendizagem trata-se de “[...] todas as técnicas possíveis, didática, prática e visual, auditiva, enfim, que eles facilitam pra aprender, pra conhecer algo novo, pra se desenvolver, [...] tanto o aluno, quanto o professor”. Para esse instrutor, a definição de aprendizagem confunde-se com ensino, mas apresenta um elemento importante quando diz “pra conhecer algo novo, pra se desenvolver”, pois parece condicionar o desenvolvimento à aprendizagem, um aspecto já enunciado por Vigotski. Ainda, o instrutor 02 enuncia ações ligadas à capacidade de ver e ouvir por intermédio do uso de ferramentas mediadoras (instrumentos e signos) culturalmente organizados. Parece, também, valorizar aspectos mediadores entre os sujeitos, possibilitando realizar e controlar tarefas complexas com sua própria ação consciente por intermédio da utilização de recursos já internalizados. (VIGOTSKI, 2007; 2009).

Na sequência, o instrutor 03 amplia nosso foco de discussão: “que é o avanço de um estágio pré-estabelecido.” Entendemos que esse instrutor esteja tratando da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Segundo a teoria Histórico Cultural, o “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 95), sendo uma relação complexa e mutável que possibilita a construção de conhecimentos não sistematizados em sistematizados. Diante disso, após ter aprendido um novo conceito, um aspecto que caracteriza o que Vigotski (2009) denominou de nível real, servirá de base para novas aprendizagens uma vez que, no outro extremo, encontra-se todo um rol de possibilidades ainda não desenvolvidas, o nível potencial. (VIGOTSKI, 2009). Nesse ínterim, entre o nível potencial e o real de desenvolvimento, encontra-se a ZDP, caracterizada pela mediação consciente e planejada do mediador mais capaz. Para Vigotski (2007, p. 98), pela ZDP “[...] se pode entender o curso interno do desenvolvimento” de cada estudante, a fim de que se possa intervir, auxiliando-o. Por conseguinte, o instrutor 03, ao enunciar que a aprendizagem se trata do avanço de um estágio para outro, revela a possibilidade de um instrutor interferir positivamente no processo, pois passa a considerar os conhecimentos já maduros e internalizados e os que ainda se encontram em processo embrionário, reiniciando o ciclo (VIGOTSKI, 2007; 2009).

Em outro dizer apresenta: “processo de aprendizagem eu acho que é algo que constrói e modifica o ser humano.” Acerca desse aspecto, Oliveira (1997, p. 79, grifo da autora) argumenta:

O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no **aprendizado** que, para Vigotski, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Assim, ao teorizarmos os dizeres do instrutor 03, identificamos o estudante soldado na condição de ser humano que tem sua história pessoal e social construída ao longo de toda sua vida, como também durante seu processo de formação inicial junto ao CEBM, mediada por instrumentos e signos próprios de sua profissão.

Outra importante característica acerca do processo da aprendizagem deu-se quando questionamos sobre como os instrutores observavam, entre os estudantes, as questões de competitividade e colaboração, considerando que esses dois

aspectos contribuem sobremaneira ao processo. Assim, a pergunta de número 12: **“Como o senhor observa entre os estudantes as questões de competitividade?”** (APÊNDICE C, D e E), comum aos três instrutores, possibilitou os seguintes excertos:

Isso aqui é um contraponto muito interessante, porque dentro da disciplina que eu ministro, as provas, elas são sempre no contra relógio, obviamente. Mas a última prova, embora seja contra o relógio, ela é uma prova em equipe. Então ela é colaborativa, porque se todos os membros fizerem o que tem que ser feito, eles têm um êxito, na verdade. **A competitividade, de alguma maneira, acaba, às vezes, não dando o resultado esperado, porque eles se focam tanto em obter a nota que, às vezes, eles não aproveitam tanto para aprender; pra tirar alguma dúvida;** porque se eu ensino pra eles que eles têm que pegar tais equipamentos, subir no alto de uma torre, se equipar e descer, eles vão fazer só aquilo ali, igual um bicho adestrado. Vai fazer só aquilo. Talvez ele não pare para pensar: “Tá, mas se eu fizesse dessa outra maneira? Tá, mas se eu usar esse outro tipo de amarração? Tá, mas se eu colocar essa outra técnica, talvez não fosse mais rápido? Não fosse mais eficiente?”. Ele acaba, às vezes, não pensando. E isso infelizmente é muito prejudicial. **Às vezes se torna muito prejudicial, essa competitividade que vem por conta da nota, na verdade...** Porque eles querem garantir que vão para um lugar mais próximos de onde eles moram. Agora, quando eles trabalham em equipe, aí a coisa já muda bastante. Assim, de alguma maneira, porque eles estão juntos. Então eles não vão competir uma equipe contra a outra na verdade, porque é todo mundo igual. Acaba sendo mais produtivo, acaba fluindo ideias, embora, como a gente dá aula há tanto tempo, embora a ideia daquela equipe seja a mesma ideia de uma outra equipe que passou aqui há dois anos atrás, e eu não vou dar aquela ideia para ele, porque eu tenho que deixar ele pensar. Ela volta, as mesmas ideias aparecem assim, até você já sabe o que ele vai fazer, mas deixa porque ele tá no processo de aprendizagem dele. Não adianta eu tirar isso dele. Mas é muito mais proveitoso quando se trabalha em equipe. Muito mais proveitoso mesmo, e **o nosso trabalho é um trabalho em equipe.** (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 12).

Isso eu vejo **um problema, bastante problema.** Na minha época, quando eu fiz em 2006, a gente fez um concurso que era pra determinar uma região específica, uma cidade específica. Então, depende se eu era o primeiro ou o último, eu sabia onde eu ia ficar. Hoje o concurso é Estadual. **Tu entra sem saber pra onde tu vai.** Então **isso daí é muito maléfico pro aluno,** que gera competitividade entre eles, eles esquecem um pouco da parte de colaboração, eles esquecem um pouco da parte de equipe, e sempre um quer sobressair, a gente começa ver o elemento colaborativo, o individualismo, e isso é normal, qualquer curso que for ver o CFO é uma briga por décimos de ponto, é fantástica a briga. Então... Sargento também são assim, até por causa de uma promoção, não por causa de localidade, mas a promoção, e os alunos soldado, que não deveria ter, eles criaram isso daí, se criou isso daí, a partir do momento que foi generalizado o curso, não tem algum lugar pra eles, então gera competitividade. “Ah! Eu quero ficar em Florianópolis”, e eu tenho que ser o melhor. Então, mas acaba às vezes pulando, fazendo exatamente o que o bombeiro não faz, não deveria fazer pelo menos, é pular pra cima da pessoa, e tu vê isso aí, no meu caso eu chamo muita atenção pra isso, eu tento, eu sempre falo pra eles que a prova objetiva, pra mim não vai valer nada, não avalia absolutamente nada, você vai ver o nervosismo da pessoa na hora, apesar de saber o conhecimento, eu explico pra eles, eu fui quase rodado no resgate. Então, na prova de aula prática, nossa equipe era conturbada, eu tinha problemas, tinha umas coisas que eu tinha problemas, e a última unidade a gente quase não passou, nem por isso definiu quem sou hoje como resgate, eu fiz cursos fora do Estado, dentro do Estado, tentei aperfeiçoar o máximo na guarnição, e aquilo sempre dizia também, então novas técnicas, escrevia novas técnicas, não eu, mas a equipe, [...], a gente foi conversando mais atualmente, um dos soldados que trabalham comigo no centro lá, até das últimas escolas, a gente conversa muito sobre dificuldades que tiveram com ocorrência, nós tentamos criar uma POP, não um procedimento operacional, mas uma técnica mais avançada pra aquele modelo de ocorrência, estamos evoluindo assim. Adaptar, então nós estamos em constate adaptação, o tempo todo se adaptando, se adaptando pra se tornar melhor. Então, pro aluno, eu tento passar isso pra eles, que eles dependem um do outro, eu não vou cobrar a parte teórica, e se eu ver a competitividade, um

querendo sobressair pelo outro na prática, claro que a gente fala isso não ameaçando, até porque a gente é regido pela questão de nota, né, uma questão bem científica de avaliação, aquela avaliação que fez, passou, bem ou mal, às vezes um aluno muito capacitado tá nervoso e erra duas questões lá e é pior que um outro, e na prática ele desempenha a função maravilhosamente bem, mas enfim, são questões de prova, vai exigir. Com certeza, é por isso que no início da instrução, acho que o primeiro, a parte mais importante da instrução toda é a primeira aula, o primeiro contato dos instrutores com aluno, é a primeira imagem como chama, eles tem que passar pelo menos uma tranquilidade imensa, que eles vão sair dali sabendo fazer o resgate, a primeira coisa. Segundo, explicar pra eles, que não adianta ser um cara muito bom, eu dou um exemplo meu, do meu colega, do instrutor, e falo assim “Qualquer um de nós aqui, precisava ser o top” “Ah não, vai ser referência, que não sei o que” que bom, sozinho você não faz nada, nada, um zero à esquerda, se eu não tiver meu colega que é muito bom tá aqui do meu lado, eu não consigo fazer nada. E como é que você é um colega muito bom? É difícil de encontrar, porque a gente passa, então o que a gente faz? **A gente treina aquele colega que tem dificuldade, e isso começa quando? Isso começa agora, na formação de vocês.** Então, a que tiver mais identificação com a matéria, já tem dever de repassar pros demais, por uma questão de unidade, uma questão de moral. Na prática eles vê assim como “Se eu não ajudar meu colega eu vou me fuder”. Pode ser que na cabeça do aluno vai tá passando isso, se eu não ajudar aquele bisonho eu vou me arrombar na prova, mas não é a ideia, a gente passa pra eles, não, começa por aí, e quando chegar nas guarnições, mesma coisa, assim foi pro pessoal mais antigo passar, a paciência de ensinar eles algo que eles não saibam, a mesma coisa é eles fazer com o pessoal mais antigo, é repassar aquela informação, e não conter aquela informação só pra ti “Ah só eu sei isso” isso pra nós não vale de nada, é repassar aquela informação e tentar aperfeiçoar cada vez mais. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 12).

Ela, dentro do aspecto, ela é necessária. Não necessariamente... Em alguns aspectos, ela pode até ser boa. Mas, em alguns aspectos ela é necessária. Mas, em outros aspectos ela não é boa. Por exemplo, eu sei que a classificação vai definir a vida da pessoa, alguém que... Se eu tenho dois militares que são de Florianópolis, um vai ser o primeiro colocado e um vai ser o último... Eventualmente o primeiro colocado pode ficar em Florianópolis e o último pode ir para São Miguel do Oeste. **Então, eu entendo o quanto eles valorizam essa competitividade, porque está em jogo a vida deles.** Muitos têm família e isso implica em afastar dos familiares. Eu entendo a competitividade que há. Quando eu falo para os alunos, eu digo assim o que me interessa não é saber quem mais vai saber legislação e regulamento. O que interessa é que todos conheçam os seus direitos e os seus deveres. Então, a minha forma de avaliação, alguns podem achar que talvez não valorize. Mas, a minha forma de avaliação sempre é ao final fazer um grupo, e eles vão responder trocando ideias entre si, porque eu sempre digo que a atividade de Bombeiro, voltando agora para a área de salvamento aquático, ninguém nunca entra sozinho no mar. A gente sempre entra em dois, e ninguém sai sozinho do mar. Então, dentro da sala, eu digo assim: “você estão entrando em 40, eu gostaria que você também se formasse 40”. E a forma que eu utilizo de avaliação é, na última aula do trabalho em grupo, você também está aprendendo, mesmo sendo por consulta, porque hoje eu até citei um exemplo: “Talvez um de vocês esteja com dor no joelho (e um realmente estava) alguma menina pode estar com cólica, e aí a minha voz deve estar soando terrível nesse momento hoje para ela, alguém pode estar com problema com o filho em casa...”. E isso faz com que às vezes a pessoa não aprenda naquele dia. Mas, no último dia quando ela sentar em grupo, o grupo começar a conversar ela vai continuar aprendendo. Então, a resposta que ela vai dar serve como avaliação. Mas, serve também no último dia como aprendizado. Então, a minha aula é do primeiro ao último dia um aprendizado e a avaliação continua sendo um modo de aprender, porque daí vai-se estar discutindo em grupo e a resposta vai ser em grupo. Sim, eu tenho que estimular isso e é isso que eles acham interessante, porque alguns... Que bom que há diferença, porque se tudo fosse igual não teria graça. Mas alguns estranham quando eu digo assim: “Pessoal, eu quero que vocês falem, porque quando vocês falam vocês podem estar colocando uma dúvida que muitos outros podem ter. Se ninguém falar, a dúvida vai perdurar e vocês não vão aprender”. Então, eu coloco o que é a dúvida, e ela é importante. A fala é importante e a conversa nesse aspecto é valorizada sim. Eu penso assim. Quando que eu me sinto realizado como instrutor? Quando todos entenderem a minha matéria. Eu não coloco como objetivo ninguém decorar nada. Mas eu coloco como objetivo eles saberem quais são os direitos, e quando eles precisarem exercer esse direito saber onde procurar... E eu dou o material para eles procurarem. Então, a minha realização como instrutor não é ver quem mais decorou, ou quem tem mais capacidade para gravar. **A minha realização é saber que todos discutiram o assunto e**

chegaram juntos no processo de aprendizagem no final. Isso logicamente confronta com a competitividade, porque muitas vezes as notas serão mais homogêneas, diferente, por exemplo, se eu fizer uma competição de natação, vai ter aquele que chega em primeiro, e, vai ter aquele que chega em último. E aquele que chega em primeiro vai ter uma nota melhor. Então, o fato de haver competitividade eu entendo que a importância dela para a carreira e para a vida pessoal deles. Mas, **não é algo que na minha disciplina eu vou estimular ou colocar isso como objetivo**. O meu objetivo não é a competitividade entre eles para ver quem vai ser o melhor, o meu objetivo é que todos entendam a disciplina. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 12).

Podemos identificar possíveis causas de uma relação conflituosa que pode estar causando dificuldades para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Em síntese, os três instrutores evidenciam que a insegurança em não saber para qual cidade do estado serão encaminhados após o término do curso os deixam inquietos e, como consequência, induz à competitividade pelas notas, como forma de garantir uma boa posição classificatória. Ao perceberem essa situação competitiva entre os estudantes, os instrutores mostram preocupação, visto que, como foi mencionado pelo instrutor 02, vem a ser “um problema, bastante problema”. Portanto, passam a interferir com o objetivo de incentivar o processo colaborativo, pois, conforme o instrutor 01: “o nosso trabalho é um trabalho em equipe”, reforçando, ainda, que “a competitividade, de alguma maneira, acaba, às vezes, não dando o resultado esperado, porque eles se focam tanto em obter a nota que, às vezes, eles não aproveitam tanto para aprender; pra tirar alguma dúvida, [...]”. Trata-se de uma condição que, certamente, interfere no processo da aprendizagem.

Ainda sobre a perspectiva do trabalho colaborativo, exploramos a existência ou não de ações conjuntas e colaborativas entre os instrutores e a supervisora pedagógica com o intuito de preparar, executar ou até mesmo avaliar as aulas. Com isso, a pergunta de número 15: **“Existe um trabalho colaborativo com a equipe de coordenação e supervisão pedagógica para preparar/executar/avaliar suas aulas? Se sim, como é realizada? Se não, por quê?** (APÊNDICE C, D, e E) nos traz os dados a seguir:

É cada um por si e Deus por todos. O ano passado tinha uma moça que trabalhava aqui com a gente, que ela veio pedir para assistir uma aula minha, para ela poder me dar os toques. Assim, o que é que tá faltando. [...] (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 15).

[...]. A minha turma uma foi horrível, em termos de pedagogia. Exemplo, pedagogia exemplo, de um dos cursos em si, a estrutura no centro de ensino, aí nós tínhamos, a classe pedagógica, militarismo ao extremo. [...]. Em 2008 já foi menos, 2009 menos, 2010 se não me engano já vieram

as pedagogas pra cá, as orientadoras educacionais, tudo... Gestão! Opa! Começou a fazer um centro, realmente, de formação de bombeiro, de formar profissionais. E desde então tem evoluído, eu sofri na pele em 2006 e tô vendo como é que é hoje, eu fico muito contente, que eu acho inadmissível alguém que passou sufoco, porque eu fui sugado, que eu tive, o outro também tem que passar por isso, eu acho aí tu não tem evolução, tu tá repassando uma ideia grotesca, acho que a evolução se dá ali, fala assim: “Não! Basta! Aqui eu dou dar um basta!” É minha vez de passar! Tudo que eu achei ruim eu elimino, o que eu achar de bom eu filtro, e adiciono algumas características minhas e vou passar. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 15).

Para preparar e executar não. Eu acho que isso faz parte, hoje, do diretor atual de ensino. Eu percebo que ele tem uma maior preocupação. Ele quer verificar como é que as aulas são dadas e está querendo colocar algumas regras, que eu acho que são positivas. Mas em relação à coordenação e supervisão, há um bom relacionamento entre eu e elas. Quando participo das reuniões pedagógicas e conselho de classe, nunca houve da parte delas uma reclamação em relação à minha pessoa, e eventualmente talvez porque os alunos não tenham reclamado de mim. Talvez seja isso. Então, mas elas fazem o seguinte... Elas fazem um feedback com os alunos ao término das disciplinas. Elas fazem uma entrevista com os alunos para ver os objetivos que eventualmente o professor atingiu e não atingiu, qual foi o conceito final que eles dão. E ela me retorna. Então, eu sei que eu tenho uma avaliação indireta, pode até ser direta, quando eu digo indireta é porque elas não estão em salas de aula assistindo aula, mas indireta eu entendo que seja indireta porque ela vai em momento oportuno, após o término, falar com os alunos e eles preencher o formulário. Então geralmente eu recebo um bom conceito dos alunos. [...]. Mas quanto à preparação e execução de aula, não há, assim, um acompanhamento muito próximo não. Eventualmente a gente vai lá por cortesia: “Olha, eu vou fazer isso, vou fazer aquilo”, mas... (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 15).

Com essa pergunta tínhamos como objetivo verificar a existência ou não do trabalho colaborativo entre ambos, partindo da premissa de se tratar de um ponto importante ao processo de aprendizagem, ou seja, antes de incentivar o trabalho colaborativo entre os estudantes soldados, faz-se importante dar o exemplo, como nos orienta Vigotski (2010, p. 455) ao escrever que “[...] o método de ensino exige do professor aquele dinamismo, aquele coletivismo nos quais deve estar mergulhado o espírito da escola”. O instrutor 01 relata que “é cada um por si e Deus por todos”, mas também expressa que houve um movimento por parte da supervisora para auxiliá-lo. Assim, observamos uma ação tímida de aproximação da supervisora para auxiliá-lo em alguma de suas necessidades.

Na sequência, o instrutor 02 expressa que, com a vinda das “pedagogas” a partir de 2010, deu-se uma guinada em todo o processo educacional do CEBM, tornando-o mais profissional. Assim, ao se referir às pedagogas com o olhar positivo e técnico, indica existir possibilidades para o diálogo e a colaboração. Porquanto, o instrutor 02 valoriza esse trabalho pedagógico disponibilizado.

Por fim, o instrutor 03 indica ter um bom relacionamento com a supervisora, consultando-a acerca de suas atividades, entretanto afirma que “para preparar e executar, não”, ou seja, apenas a informa do que já foi desenvolvido. Expressa,

também, que o trabalho de *feedback* pela supervisora tem apresentado bons indicativos sobre o seu trabalho como instrutor, além de um movimento do atual comandante do CEBM em acompanhar, com maior proximidade, o processo de ensino e aprendizagem da corporação. Portanto, inferimos que existe uma ação colaborativa entre instrutor e supervisora, sustentada por um diálogo, embora tímido, por meio de *feedbacks* e também na indicação dos trabalhos já desenvolvidos por este instrutor. Sobre esta discussão, Daniels (2001, p.178-179) argumenta “que padrões colaborativos de trabalho no corpo docente e a retenção de um discurso de valores em educação numa escola são indicadores chave do que definimos como boa prática”. Isso nos auxilia a compreender que a ação colaborativa e cooperativa necessita ser discutida por todos no CEBM e, mais precisamente, entre instrutores e supervisora.

No transcorrer desta primeira unidade de análise, buscamos explorar e analisar as compreensões do processo de aprendizagem desenvolvidos pelos instrutores bombeiros militares. Procuramos, também, descrever o traçado desse processo de análise junto aos estudantes soldados, como também da supervisora pedagógica. Assim, nossos sujeitos possibilitaram visualizar um processo de aprendizagem que buscou valorizar e empregar a participação ativa dos estudantes em seu próprio aprendizado, como também de diálogo entre instrutores e estudantes. Como dito por Vigotski (2009; 2010), o processo da aprendizagem trata-se de um todo dinâmico e multifacetado de inter-relações sociais. Baseados nessa ideia de Vigotski, buscamos cumprir ao nosso primeiro objetivo específico que era “analisar as compreensões do processo de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do estudante soldado bombeiro militar”. Feito isso, passamos a nossa segunda unidade de análise que tratará do currículo e sua relação com o processo de aprendizagem.

5.2 CURRÍCULO

A segunda unidade de análise definida como “currículo” busca analisar o que estudantes soldados bombeiros, documentos institucionais, supervisão pedagógica e instrutores bombeiros compreendem por currículo, subdivididos em três categorias

de análise. A partir daí, suas compreensões passam a apontar indicadores de quais teorias de currículo circulam junto ao CEBM, com seus respectivos movimentos.

5.2.1 O que dizem os documentos e os estudantes soldados acerca de/do currículo

Os documentos institucionais fazem parte do cenário de pesquisa e como tal organizam e norteiam o processo de formação de soldados do CBMSC. É por meio de documentos oficiais que nos deparamos com os aspectos que definem o tipo de currículo adotado pela instituição, sua grade curricular, além dos aspectos pertinentes ao processo de aprendizagem. Assim, dialogando com os documentos, apontamos dados oriundos de estudantes soldados (Técnica de Complemento) que nos levam a identificar questões acerca de como são afetados pelo currículo.

O Curso de formação de soldados bombeiros é norteado pela Instrução Geral de número 40-01 (IG 40-01), que indica como o processo de instrução, ensino e avaliação devem ser conduzidos e, nele, o currículo, descrito em seu artigo 17, é definido como: “I – Currículo de Curso (CC): é o documento de cunho pedagógico que detalha os módulos e as disciplinas de cada curso ou treinamento [...]” (CBMSC, 2014, s.p.). Diante disso, a matriz curricular²¹ do Curso de Soldados do CBMSC é apenas parte do currículo, como sustentado por Paraíso (2009), pois essa matriz curricular de disciplinas são algumas de suas linhas de abalçamento e não tudo o que aborda as teorias do currículo. Regimentalmente, comparando o que diz Paraíso (2009) e Silva (2013), com o documento institucional IG 40-01, há uma evidente contradição na compreensão do que é currículo por esse documento institucional do CEBM quando o classifica apenas como uma matriz curricular. A matriz curricular é parte importante do currículo, mas não é possível considerá-la com único

²¹ Conforme indicado junto ao texto, utilizamos a expressão “matriz curricular” partindo da compreensão que essa dialogue mais com o processo de aprendizagem, afastando-se, assim, do termo grade curricular. Pois, de acordo com um texto produzido pela UFMG (2015, s.p.), “As grades curriculares não constituem apenas uma expressão técnica. Parecem ter sido de fato, concebidas como limitações de grade prisional. Enquadram o aluno num padrão predeterminado que, teoricamente, deveria capacitá-lo para adquirir a melhor formação dentro de um campo profissional. Na maioria das vezes, os currículos resultam em cursos com visões restritivas do conhecimento, especificando o que o aluno deve apreender durante a sua formação. Perde-se, nesta concepção, a alternativa de oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento e da aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional”. Com isso, procuramos evidenciar que a expressão matriz curricular apresenta-se mais adequada e coerente com o processo de aprendizagem dos estudantes.

componente do currículo. Todavia, antes ou depois de ter se tornado parte de um documento, o currículo já carrega outros significados, que vão além dos aspectos puramente teórico/práticos. Trata-se, sobretudo, de uma relação de poder, discurso, identidade, mesmo antes da construção do documento (SILVA, 2013). Assim, a partir do documento IG 40-01, o curso (turma 2013) de formação de soldados dispôs de uma matriz curricular com vinte e oito (28) disciplinas para serem ministradas em 1.500 horas/aulas em um período de oito/nove meses aos estudantes, conforme quadro anexo (ANEXO E).

Ao observar aspectos para além dos documentos, também identificamos, pelos dizeres dos instrutores e estudantes, importantes questões em torno do currículo. Como este também se trata de uma relação de poder e identidade, identificamos pontos que evidenciam, nas respostas dos estudantes, aspectos acerca do currículo desenvolvido pelos instrutores que os afetam diretamente em seu processo de aprendizagem. Tais aspectos foram identificados quando responderam a terceira e quarta questões da Técnica de Complemento (APÊNDICE II) aplicada aos estudantes soldados: **“3- Entre os bons instrutores que atuam na minha formação de bombeiro, eu destaco (por favor, mencione três nomes e a disciplina que ministrou):”** e **“4- Escolha três palavras (ou termos) que você escolheria e que melhor caracterizam-se cada um destes três instrutores”**, possibilitando condições de explorarmos como os estudantes estão sendo afetados pelo currículo praticado por esses bons instrutores²² do CEBM. A terceira questão possibilitou, além de identificar os bons instrutores, depreender a disciplina ministrada por eles, o que, por sua vez, permitiu a construção de um quadro com as principais disciplinas a partir dos nomes dos instrutores apontados pelos estudantes, representadas abaixo:

Quadro 04: Disciplinas elencadas pelos estudantes no instrumento da Técnica de complemento

DISCIPLINAS ELENCADAS	QUANTIDADE DE MENÇÕES
Resgate veicular	20
Atendimento pré-hospitalar	14

²² Segundo Silva (2013) e Valle (2005), o conceito de bom é uma questão de identidade que se constrói na e pela diferença com o outro. Assim, ao classificá-los em bons instrutores, acabamos inevitavelmente por fazer a diferenciação desses com outros instrutores bombeiros.

Salvamento em altura	11
Legislação e regulamentos	09
Sistema de segurança pública	05
Telecomunicações	02
Salvamento aquático	02
Motomecanização	02
Segurança contra incêndio	01
Combate a incêndio	01
Educação física militar	01

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da terceira questão da Técnica de Complemento

O ato de indicar disciplinas por meio de seus instrutores foi um dos aspectos acerca do currículo que identificamos como passíveis de análise. Evidencia, em primeiro plano, que apenas 12 das 28 disciplinas da grade curricular são citadas pelos estudantes. Sobre o fato de não indicarem as outras disciplinas, fica em evidência alguns questionamentos sobre como seria o desenvolvimento dessas pelos seus instrutores, visto que 43% dos instrutores foram mencionados pelos estudantes, ou seja, como será que são planejadas e executadas as aulas desses outros instrutores? Será que os outros instrutores bombeiros possibilitam a participação dos estudantes soldados em seu próprio processo de aprendizagem?

É possível que a postura do bombeiro e instrutor possa influenciar os estudantes soldados por meio de sua experiência profissional, de docência e de vida, desencadeando, junto os estudantes, um processo mais interessante. Isso se confirma nas expressões apresentadas na quarta questão da Técnica de Complemento, atribuindo qualidades aos instrutores, como, por exemplo: *“experiente, tranquilo, paciente, amigo, humilde, organizado, domínio conceitual, didático, extrovertido”* (estudantes soldados 01, 02, 07, 09, 14, 18). Diante desses aspectos que possivelmente refletem na escolha da disciplina, Silva (2013) e Valle (2008) nos abalizam discutindo como o currículo oculto pode influenciar tal escolha. Para os autores, os aspectos não explícitos no currículo formal organizam e contribuem para o processo de aprendizagem. Por conseguinte, uma das faces dessa organização do currículo oculto possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que constroem valores e atitudes junto aos estudantes, que os conduzem para o trabalho colaborativo, favorecendo a aprendizagem. É sobre esse

aspecto colaborativo que se assentam os considerados bons instrutores, sujeitos desta pesquisa. Cabe ressaltar, ainda, que essa valorização das atitudes e valores colaborativos, possivelmente incentivados pelos instrutores, sejam desenvolvidos sem reflexão docente, ou seja, realizada de forma empírica. Todavia, a outra face dessa mesma organização do currículo oculto pode influenciar os estudantes para o conformismo e a obediência às regras, possibilitando um desenvolvimento individualista e competitivo entre seus pares e superiores.

Decorrente desses movimentos curriculares, entre o formal, real e o oculto, os estudantes soldados passam a privilegiar e selecionar disciplinas durante seu processo formativo, como ficou identificado no quarto quadro, por meio de uma tensão entre experiência, conhecimento, didática e responsabilidade, para citar alguns. Frente a esses dados, entendemos que isso explique o porquê da indicação de apenas 12 dos 28 instrutores que fizeram parte do processo formativo desses estudantes durante o período de curso. O próximo quadro nos indica esses doze instrutores citados, a quantidade de vezes que o foram e a disciplina que ministraram:

Quadro 05: Instrutores citados na Técnica de Complemento pelos estudantes com suas respectivas disciplinas

INSTRUTORES	QUANTIDADE	DISCIPLINA QUE MINISTROU
Instrutor 01	13	Motomecanizados. Resgate veicular.
Instrutor 02	11	Salvamento em altura.
Instrutor 03	11	Sistema de segurança pública. Legislação e regulamentos.
Instrutor 04	10	Atendimento pré-hospitalar
Instrutor 05	06	Resgate veicular
Instrutor 06	03	Atendimento pré-hospitalar
Instrutor 07	02	Telecomunicações
Instrutor 08	02	Noções de salvamento aquático.
Instrutor 09	01	Atendimento pré-hospitalar
Instrutor 10	01	Resgate Veicular
Instrutor 11	01	Segurança contra incêndio
Instrutor 12	01	Combate a incêndio

Fonte: Elaborado pelo pesquisador decorrente da terceira questão da Técnica de Complemento

Conforme o quadro nos mostra, há, ainda, dados relevantes entre os 12 instrutores indicados pelos estudantes, visto que, desses, apenas quatro foram mais citados, restringindo ainda mais o quantitativo de “bons” instrutores, sendo que cada estudante pôde indicar no instrumento três instrutores diferentes. Assim, os estudantes elencam 12 instrutores com suas respectivas disciplinas, todavia evidenciam-se, em especial, quatro instrutores, como os mais citados, o que nos leva a reforçar o papel que o currículo real (movimento) tem sobre o processo formativo desses estudantes. Eles passam a selecionar disciplinas, apresentando as que consideram ser importantes para o seu processo formativo como bombeiro sem que o instrutor possa interferir. Aqui, outro aspecto se torna relevante, pois, ao indicar os “bons instrutores”, os estudantes soldados realizam uma distinção/separação/escolha entre seus instrutores: entre os bons e não tão bons e, ao fazerem isso, criam a identidade de bons instrutores (ou um grupo desses profissionais). De acordo com Silva (2013) e Valle (2008), a identidade é forjada na relação de diferença com o outro, que, neste caso, é a relação de diferença entre os bons instrutores em contrapartida com os não tão bons instrutores, assim, constituindo suas identidades.

Sustentando-nos em Silva (2013) e Vigotski (2010), pensamos ser importante que os instrutores detenham conhecimento, tanto teórico quanto prático (experiencial), e que saibam articular esses dois campos do processo de ensino: o de currículo e também do processo de aprendizagem. Por conseguinte, não basta ter o conhecimento teórico e experiência prática se lhes faltarem entusiasmo, ou vice-versa: “[...] o método de ensino exige do professor aquele dinamismo, aquele coletivismo nos quais deve estar mergulhado o espírito da escola” (VIGOTSKI, 2010, p. 455). Ou seja, junto ao processo educativo, caminham tensões inerentes aos movimentos que o currículo produz: o formal (matriz curricular e conteúdos a serem ensinados organizados por um sistema), o real ou em movimento (como sendo o território/espço onde repousam as concepções de cada estudante soldado acerca de seu processo formativo de bombeiro, sem que o sistema ou o instrutor possa adentrar e interferir) e, o oculto (como campo de tensões, em que o instrutor bombeiro é o seu principal agente mediador, possibilitando a ele ajustar os aspectos

do processo de aprendizagem e que, por sua vez, possa desencadear atitudes tanto colaborativas quanto competitivas entre os estudantes em seu processo de aprendizagem). Nessa mesma ordem de pensamento, o estudante 04, ao responder a quarta pergunta, aponta que é pela *“tranquilidade, conhecimento, didática, experiência prática, capacidade de argumentação”* (grifo nosso) que se caracteriza um bom instrutor frente à disciplina que leciona, principalmente quando destaca a “capacidade de argumentação” que esses instrutores possuem. Ou seja, a *“tranquilidade”*, entre tantos adjetivos apresentados por este estudante, possibilita ao instrutor que a aprendizagem se sustente sobre pilares sólidos em meio a atos colaborativos de construção de conhecimento, pois, para Vigotski (2010, p. 456), a educação e a vida seguem juntas, mas:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto à combustão sem oxigênio ou respiração no vácuo.

De modo semelhante, Paraíso (2009) também reforça essa compreensão quando faz um comparativo do currículo, pois, em seu trabalho, defende que o currículo é um artefato de diálogo com a vida e seus desejos. Em meio a essa discussão, nosso foco é sobre as boas experiências que ocorrem no CEBM. Ou seja, entender como os bons instrutores bombeiros indicados pelos estudantes compreendem e articulam, de modo consciente ou não, a importância do currículo na e para o processo de aprendizagem no curso de soldados.

Paraíso (2009) diz que, para possibilitar a um estudante o entusiasmo por um determinado conhecimento/currículo, é necessário que o professor (que em nosso caso é o instrutor bombeiro) transpire desejo por aprender e ensinar. Isso possibilitaria um encontro entre o instrutor e estudante e, estando próximos, o processo de ZDP encontraria caminho para se concretizar. Quando um instrutor compreende sobre as teorias de currículo, seus movimentos e de sua relação estreita com o processo de aprendizagem em meio a ações colaborativas, pode possibilitar e favorecer um processo de ensino que vai ao encontro de uma aprendizagem mais significativa. Uma vez mais, reiteramos que a participação dos sujeitos em seu próprio processo de aprendizado é possível quando a proposta

curricular assim o encaminha. Com isso, queremos dizer que a discussão acerca de currículo e seus movimentos é uma necessidade do CEBM. Possivelmente, por meio da discussão, abrir-se-iam possibilidades para aspectos que favoreceriam os instrutores em seu fazer pedagógico nessa escola de formação. Assim, um desses aspectos possivelmente abordados pelos formadores poderia apresentar, discutir e compreender as características e possibilidades que os movimentos do currículo podem oferecer aos instrutores para sua prática docente. Logo, mesmo não sendo currículo discutido pela escola e instrutores, os estudantes indicam os bons instrutores que também se utilizam de aspectos provenientes dos movimentos do currículo. Todavia, os estudantes o fazem por outra perspectiva, quando apontam características atitudinais como: *“amigável, companheiro, humilde, atencioso, que ama a profissão, que vibra com a profissão”* (Estudantes 06, 10, 11 e 19, Técnica de Complemento – Quarta questão). Muito embora o currículo real, oculto e em movimento possa favorecer uma aprendizagem individualista com atitudes competitivas (SILVA, 2013), parece que os instrutores entrevistados estão se utilizando desses movimentos de currículo com outras possibilidades, ou seja, utilizam-nos para favorecer aprendizagens mais colaborativas entre os estudantes.

Todos os excertos anteriores remetem, também, ao instrutor bombeiro que, muito mais que dá conta de um conteúdo curricular, de fato explora em profundidade cada tema abordado de forma que o estudante soldado passe de sua condição passiva à ativa em seu processo de aprendizagem. Caberia, então, ao instrutor bombeiro, um novo papel, como “[...] o organizador do meio social [...]” (VIGOTSKI, 2010, p.448). Isso é o que há de mais educativo, preparar o processo para que desperte no estudante a curiosidade pela aprendizagem de um conhecimento que é curricular, mas que tenha sentido, que dialogue com sua vida e profissão enquanto aprendiz para, com isso, constituir a sua própria identidade como soldado bombeiro militar.

Para Silva (2013), currículo é uma trajetória/percurso que nos encaminha a nos reconhecer como estudantes e também como professores (instrutores), possibilitando a construção de nossa identidade como bombeiros, passando a nos reconhecer como tal. Logo, o currículo do curso de formação de soldados possibilita a construção da identidade de cada bombeiro que passa pelo seu centro de ensino. Diante disso, uma vez mais, reforçamos a necessidade de que o instrutor conheça

sobre currículo, para que possa articular os seus respectivos movimentos (formal, real e o oculto) devidamente com o processo de aprendizagem de seus estudantes, pois, segundo Paraíso (2009), o currículo tem possibilidades de contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes, visto que pode despertar a sua curiosidade em aprender. É possível ao CEBM optar por uma ou outra perspectiva teórica de currículo com vistas a atender os anseios dos estudantes em um processo de aprendizagem que valorize sua ativa participação? A partir de Paraíso (2009), Silva (2013), Vigotski (2010), acerca de suas considerações sobre currículo e aprendizagem, pensamos serem essas questões relevantes que poderiam estar presentes na formação continuada de instrutores bombeiros que participam da formação de soldados do CEBM para promover o aprendizado e, posteriormente, o desenvolvimento de seus estudantes como futuros bombeiros.

5.2.2 O currículo do ponto de vista da supervisão pedagógica

A concepção de currículo descrita na IG 40-01 retorna a nossa discussão quando realizamos a entrevista com a supervisora pedagógica. Assim, a resposta para a pergunta de número 19 (APÊNDICE F): **“Como você compreende as questões de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação descrita na IG 40-01?”**, fez-nos perceber alguns aspectos relevantes sobre como essa profissional e a comunidade de instrutores do CEBM compreendem o currículo.

[...] no aspecto das concepções das bases epistemológicas, **acho que a IG ou a IN ainda está bastante confusa**, porque se a gente olhar lá os aspectos de avaliação, tem um anexo que fala sobre os tipos de avaliação que são possíveis, e esses tipos de avaliação eles intenciam **uma visão de aprendizagem mais cultural, mais dialógica**, fala de avaliação formativa, somativa, trazem algumas concepções, **fala da avaliação do aluno como parte do processo de aprendizagem**, então ela traz isso no seu texto. Mas **não existe nenhuma discussão sobre currículo, o texto sobre currículo, o currículo na IG é o currículo, é a grade curricular, é o espelho curricular, duas linhas, não tem, não tem explicação, não tem uma discussão conceitual**. Então, assim, ao mesmo tempo em que tem uma questão mais cultural ali na avaliação do **currículo é extremamente tradicional**. Então não dá para dizer que existe uma base referencial pela qual a IG olhe. **No aspecto das questões de ensino de aprendizagem também, eu acho bastante tradicional**, no aspecto do ensino, principalmente, porque tem bastante texto, mas ele é bastante objetivo assim, então são os princípios do ensino, as finalidades do ensino, os objetivos do ensino. Então são questões mais tópicas, mas tem alguma concepção e fala um pouco também sobre o processo de ensino e aprendizagem, **usa a expressão** processo de ensino e aprendizagem, **fala sobre construção de conhecimento, mas não tem nada assim muito coerente nisso**. (Supervisora pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 19).

O longo excerto foi apresentado para que pudéssemos acompanhar todo o pensamento da supervisora e, a partir de seu ponto de vista, construir nossa base de discussão. Quando ela nos diz que “acho que a IG ou a IN ainda está bastante confusa”, parece indicar que o único documento que rege o processo educacional do CEBM não é claro, seja no campo do currículo, como também no da aprendizagem e avaliação. É provável que isso ocorra pelo simples fato de uma construção textual desarticulada, que não levou em consideração as bases epistemológicas que balizariam o processo educativo do CEBM, resultando num documento bastante confuso do ponto de vista da supervisora. Para Silva (2013), essa indeterminação produz “poder”, porquanto o poder produzido por essas indeterminações possam favorecer mais a um processo de ensino competitivo e individualista.

Mesmo que no documento isso não fique explícito, a fala da supervisora infere sobre uma concepção implícita no documento: “o currículo é extremamente tradicional”. Reforça, ainda, que no documento “não existe nenhuma discussão sobre currículo, o texto sobre currículo, o currículo na IG é o currículo, é a grade curricular, é o espelho curricular, duas linhas, não tem, não tem explicação, não tem uma discussão conceitual.”, ou seja, não está devidamente articulado com o próprio documento, muito menos com o corpo de instrutores, que pode possibilitar situações que dificultem a própria elaboração/organização do processo de ensino com reflexos sobre a aprendizagem dos estudantes por parte dos instrutores. Residem contradições epistêmicas neste documento que, sem afirmar ser tradicional, o é, na

opinião da supervisora, ao mesmo tempo em que indica “uma visão de aprendizagem mais cultural, mais dialógica,” e, ainda, que “fala da avaliação do aluno como parte do processo de aprendizagem”. Assim, todos esses excertos nos indicam não haver um posicionamento único teórico acerca de currículo. Retornando ao processo de aprendizagem descrito na IG 40-01, a supervisora nos aponta que, tecnicamente, o documento até “fala sobre construção de conhecimento, mas não tem nada assim muito coerente nisso”, e que apenas “usa a expressão”, não há uma reflexão teórica sobre o que tudo isso implica ou implicaria nos trabalhos desenvolvidos pelo CEBM, por meio de seu corpo diretivo, de instrutores e, por fim, sobre seus estudantes, apenas se apossam de uma expressão.

A supervisora, quando questionada sobre como se deu a construção da IG 40-01 e quais foram as suas referências, para poder buscar compreender os caminhos de sua elaboração, foi categórica em sua resposta: “Não, não existe. Alguém tinha uma visão pedagógica daquele ‘x’ ali e escreveu”. Isso nos faz refletir sobre o quanto o documento é desarticulado, sendo construído por um grupo de pessoas que compõem a Diretoria de Ensino que, muito provavelmente, no uso de suas próprias concepções educacionais, vieram a redigir o principal documento que norteia o processo formativo dos estudantes soldados, deixando evidentes marcas de falta de conhecimento do que é currículo e também aprendizagem, entre tantas outras questões pedagógicas inerentes e importantes para o desenvolvimento adequado à formação dos estudantes. Todavia, indicamos que, junto à IG 40-01, seu Art. 23 VIII nos diz que é atribuição da supervisão pedagógica “coordenar a elaboração do projeto político pedagógico” (CBMSC, 2015). Assim, por meio desse aspecto oriundo da citação, explica-se o porquê das lacunas encontradas no referido documento quando não aborda e/ou aprofunda as questões de currículo e de aprendizagem, visto que, posteriormente, seriam produzidos pelo PPP.

A entrevista com a supervisora também abordou a problemática em torno do PPP quando questionamos sobre a existência ou não desse documento, já que também acaba por afetar diretamente o currículo adotado no CEBM. Para tal, realizamos a pergunta de número 24, na qual questionamos: **“A IN 40-01 fala sobre a necessidade de se formular um projeto político pedagógico para o CEBM. Este projeto já existe? Se sim, como foi produzido? Se não, por quê?”**

(APÊNDICE F). Diante dessa nova problemática, apresentamos os três excertos que foram extraídos da entrevista de modo sequencial:

Ele ainda **não existe, ele já é uma necessidade antiga, no passado se falava da responsabilidade da supervisão em coordenar o processo de produção e elaboração do projeto político pedagógico**. Ele não chegou, até onde eu sei, a produzir nada a respeito, esse ano a nossa ideia foi já iniciar **um pouco da produção**, pra ter uma ideia que **é o que está no texto da convenção da equipe docente**, que está disponível no *site* da biblioteca, **que ele também seja aproveitado**, não o texto, não porque vai reescrever. Que você queira conteúdo da convenção da equipe docente, que ele **também faça parte do projeto político pedagógico**. (Supervisora pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 24).

Não tem justificativa para não ter sido feito. Mas **ele é uma das prioridades** de trabalho para 2015, eu tinha ideia de fazer essa concepção também de forma **colaborativa**. Então, ano passado, mesmo não sendo a minha responsabilidade principal, eu era orientadora, durante os encontros que eu tinha com as turmas, a gente fazia algumas discussões a respeito de ensino, aprendizagem e avaliação. E a gente tecia algumas considerações a respeito, que era uma forma um pouco indireta de **possibilitar que os alunos também participassem da elaboração desse currículo**, desse projeto político pedagógico. Então, questionando sobre o processo de ensino e aprendizagem, o currículo; mas também falando da **identidade** de formação, do que é a intenção, **quem deve ser o soldado lá na frente**, quem deve ser o oficial. (Supervisora pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 24).

E exatamente a primeira pergunta, no modelo tradicional de projeto, que a gente faz, e que na minha visão, mesmo no modelo não tradicional, é uma pergunta elementar: “de **quem é a pessoa que a gente quer formar? Quem é o profissional que a gente quer formar? A gente quer formar o soldado só para o operacional?**” tanto que esse ano, assim, **algo que ocupou muito do meu tempo e foi extremamente desgastante, foi a revisão da IG**, eu participei de todas as reuniões, não tive muita, a gente já tinha feito algumas considerações, e da **revisão dos currículos**. Só que os currículos, tudo isso aconteceu, e os currículos foram revisados **à toque de caixa**. Para se ter uma ideia, **o currículo já tinha sido aprovado**, aí o diretor de ensino **reabriu o currículo de soldado** para discussão, ele foi discutido, foi fechado, aí teve o professor, aí **quando ele ia ser publicado teve o coordenador indo lá chorar** hora, dizia assim: “Ah, mas se não der **só isso de hora/aula** não consigo, eu preciso de mais professores, ou eu preciso de mais carga horária pra trabalhar.” Aí **o diretor de ensino ia concordando, e ia cedendo, mudando o currículo**. (Supervisora pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 24).

Este longo excerto foi propositalmente apresentado para que pudéssemos indicar os movimentos que ocorreram em todo o processo da não produção do PPP do CEBM e também da revisão da IG 40-01. Como descrito na IG 40-01, há a necessidade de ser elaborado um PPP, não apenas um projeto pedagógico, mas também político. Assim, do ponto de vista da supervisora, isso se traduz como a possibilidade de dar vez e voz a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, sejam professores, instrutores, estudantes, corpo diretivo e também administrativo. Com isso, a supervisora ratifica que o PPP “não existe, ele já é uma

necessidade antiga, no passado se falava da responsabilidade da supervisão em coordenar o processo de produção e elaboração do projeto político pedagógico” Ela mesma faz uma reflexão pessoal de que “não tem justificativa” para não ter sido produzido, pois, em seu ponto de vista, “ele é uma das prioridades” no desenvolvimento do processo escolar. Mesmo estando na pauta de muitas discussões, o documento tem sofrido barreiras para a sua construção, ainda que com o esforço da supervisora do CEBM e indica que havia iniciado “um pouco da produção” durante o ano anterior nos encontros com os instrutores que “é o que está no texto da convenção da equipe docente”, enfatizando que o que foi produzido pela equipe docente na referida convenção tem relevância, “que ele também seja aproveitado” e “também faça parte do projeto político pedagógico.” Diante disso, é perceptível que a supervisora compreende a necessidade da construção “colaborativa” desse documento que, por sua vez, possibilita dar uma nova compreensão do que é de fato o currículo, e não apenas uma grade curricular. Cabe, também, ressaltar a importância dada pela supervisora aos estudantes nesse processo de produção do PPP quando diz que é necessário “possibilitar que os alunos também participassem da elaboração desse currículo”. Como mostram esses dizeres, a ação colaborativa nessa construção faria muito mais do que elaborar um documento, possibilitaria aos envolvidos uma profunda reflexão, em sua discussão, acerca do que o CEBM desenvolve em suas atividades e, possivelmente, uma profunda reflexão em sua discussão sobre a definição de currículo e acerca do que o CEBM desenvolve em suas atividades, entre outras demandas possivelmente reprimidas.

No tocante à formação da identidade profissional, a supervisora reforça sua compreensão de que o currículo é muito mais do que uma grade curricular quando menciona que é necessário rever o currículo, pois este produz um processo de formação de “identidade”, o que, por sua vez, é sustentado por Silva (2013) em seu livro “Documentos de identidade”. Assim, a supervisora faz um importante questionamento acerca do currículo quando pergunta “quem deve ser o soldado lá na frente”. Sem que responda diretamente a essa relevante problemática, ela mostra-se preocupada com a questão, fazendo novas perguntas como: “quem é a pessoa que a gente quer formar? Quem é o profissional que a gente quer formar? A gente quer formar o soldado só para o operacional?”. Todos esses questionamentos

levantados nos possibilitam compreender e reforçar ainda mais a necessidade da elaboração do PPP para o CEBM, visto que já existe a necessidade expressa na IG 40-01, que, ao que tudo indica, preocupa a supervisora pedagógica. Paraíso (2009), quando discute o que é currículo, nos faz refletir que, antes de qualquer iniciativa, é importante ter boas perguntas.

Em seu dizer, a supervisora expressa “algo que ocupou muito do meu tempo e foi extremamente desgastante, foi a revisão da IG”, que foi também um processo de “revisão dos currículos”. Aqui, identificamos não se tratar do que as teorias de currículo compreendem, mas apenas um debate sobre a grade curricular que, outra vez, foi realizado sem uma reflexão mais aprofundada, destacado quando diz que foram feitos “à toque de caixa” e, mesmo após tal processo, após o fato de “o currículo já tinha sido aprovado”, o diretor de ensino “reabriu o currículo de soldado” muitas vezes, contrariando tudo o que já se havia sido construído de modo participativo e colaborativo, atendendo a solicitações pontuais e pessoais sobre a grade curricular. Em outras palavras, “quando ele ia ser publicado teve o coordenador indo lá chorar”, dizendo que “só isso de hora/aula” não dava e que seria necessário maior quantidade de horas para a sua disciplina. Frente a algumas solicitações sem uma exposição clara de motivos, “o diretor de ensino ia concordando, e ia cedendo, mudando o currículo.”, ou seja, alterando o desenho curricular do curso. Por ser pedagoga de formação, a supervisora, em linhas gerais, busca constantemente orientar a diretoria de ensino sobre suas ações frente aos processos técnicos, inclusive o de coordenar a elaboração do PPP. Todavia, como mostramos nos excertos, suas colocações apenas são ouvidas, mas não acatadas de fato pela diretoria de ensino do CEBM que, ao que tudo indica, parece ter posto em segundo plano as próprias determinações por eles apresentadas quando redigiram a referida IG 40-01 sobre a necessidade de se elaborar o Projeto Político Pedagógico. O próximo excerto nos mostra, também, como foi realizado outro importante movimento na revisão do currículo do curso de soldados (faz parte da questão de número 24):

Para se ter uma ideia, menos de uma semana antes dos soldados ingressarem, a gente recebeu a versão final do currículo do CFSD desse ano. Ainda assim, foi um processo que a DE puxou para cima, porque realmente pela IG, sempre foi responsabilidade da DE, mas nunca foi assumido, sempre foi o Centro de Ensino que tocou, pelo menos dos cursos de formação. Só que foi um processo totalmente **atropelado**, totalmente **prejudicial**, porque não houve **nenhuma reflexão sobre o que é currículo**, sobre porque se vai **mudar**, sobre **quem é essa pessoa, esse profissional que a gente quer formar**, porque a gente está aumentando e diminuindo, cortando carga horária. (Supervisora pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 24).

Como dito anteriormente, a supervisora possui clareza dos processos, tanto pedagógicos quanto técnico-administrativos. Compreende que o currículo do curso de soldado tem sofrido modificações sem “nenhuma reflexão sobre o que é currículo” e o modo “atropelado” como ocorrem os processos no CEBM é “prejudicial” a todos, principalmente para os estudantes, quando não se faz a pergunta: “quem é essa pessoa, esse profissional que a gente quer formar”. Somente depois de responder a essa inquietação é que se justificaria “mudar”, possibilitar alterações no currículo. Como nos diz Paraíso (2009, p.290), “no território do fazer curricular é possível ver improvisações, encontros, emoções... É possível encontrar sensações provocadas pelas forças das experimentações curriculares e a vivência de alegrias”. A mudança é importante e também necessária, todavia, esse processo deve ser reflexivo e não intempestivo e atropelado.

Por fim, apresentamos o último excerto desta linha de discussão curricular do ponto de vista da supervisora pedagógica, em que afirma dois importantes compromissos com o CEBM:

E é lógico que, assim, **a prioridade é PPP**. Então, assim, é lógico, **a prioridade é a formação continuada**, até porque eu não tenho dúvida nenhuma disso. Mas quando a gente entra nesse ciclo de ter que apagar fogo, **a gente apaga o fogo**. (Supervisora pedagógica – Entrevista Semiestruturada – Questão 24).

Muito embora a supervisora tenha para si a clareza de suas tarefas prioritárias, como o PPP e a formação continuada aos bombeiros instrutores, expõe que tem sido difícil cumpri-la em meio a tantas necessidades diárias que surgem: “a gente apaga o fogo.” Sobre esse processo de urgências e emergências no debelar das chamadas do trabalho burocrático, Fimyar (2009, p. 50) nos faz refletir sobre o modelo de administração pública, vigente em muitos órgãos governamentais dominados “[...] por uma abordagem do estilo *bombeiro*, isso é, o foco do governo centra-se nos problemas imediatos, [...]”, impossibilitando um trabalho/projeto de longo prazo que de fato possa, ao menos, diminuir a necessidade de ações reativas

do tipo socorro às urgências e emergências. É importante que a própria instituição se desvencilhe da missão de apenas esperar para apagar o fogo e passe ao processo de prevenção, refletindo e antecipando suas ações futuras.

Mesmo com toda esta tensão em torno de seus afazeres, a supervisora nos diz, em sua entrevista, que seu trabalho “depende de esperança”. Sobre isso Paraíso (2009, p.279) argumenta de que “é possível construir, nos currículos, encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida e da alegria”. E isso é plenamente possível quando adotada uma postura colaborativa e não assimétrica entre os que trabalham na área administrativa do CEBM.

5.2.3 Os instrutores e sua compreensão acerca de currículo

Ao adentrarmos em uma nova seção, passamos doravante ao aprofundamento sobre as compreensões que o instrutores bombeiros militares possuem sobre o currículo. Muito embora não a tenhamos tratado diretamente na entrevista, o assunto foi tangenciado, algumas vezes, pelos nossos sujeitos. O motivo da não exploração desse tópico, na entrevista, fundamenta-se sobre os passos da própria pesquisa exploratória, que se determinada ao longo de seu desenvolvimento e, com isso, a percepção dessa necessidade foi identificada após o término das três entrevistas.

Do ponto de vista formativo, dois dos três instrutores são, de fato, professores licenciados, cuja formação profissional os preparou para o exercício da prática docente possuindo, inclusive, experiência em sala de aula como professores em escolas de rede pública. Um deles é professor de Geografia e o outro, de História. O terceiro instrutor não possui formação na área docente, mas bacharelado em Teologia. No entanto, mesmo não sendo uma licenciatura, o curso de Teologia pertence ao campo das Ciências Humanas, assim como o são as Licenciaturas de Geografia e História.

Retomamos a problemática desta pesquisa: como os instrutores bombeiros compreendem o processo de aprendizagem em seus estudantes soldados, se os mesmos não são professores de formação? Em resposta a essa inquietação, acreditamos que, quando os instrutores possuem uma formação mais específica no

campo da licenciatura, sua atuação em sala de aula adquire outras possibilidades para o processo de ensino e de aprendizagem. O fato foi confirmado quando os estudantes nos indicaram, pela Técnica de Complemento, os três melhores instrutores, conforme suas inclinações pessoais. Esses três, conforme nos indicam os estudantes, não só possuem mais condições e saberes técnicos no campo da prática docente, como os empregam em seu dia a dia, como instrutores, fato este que os levou à condição dos três melhores instrutores do ano de 2013.

O professor instrutor 01, em sua entrevista, nos diz em resposta à pergunta de número seis: “**O senhor possui formação acadêmica em licenciatura? Se sim, qual?**” (APÊNDICE D), que:

Mas o que me ajudou muito também foi que, naquele ano, **nosso currículo tava mudando**, e alguns professores aplicaram uma **metodologia** um pouco diferente, eles mandavam você fazer um artigo. Beleza, você fazia. Agora eles mandavam você pegar aquele artigo, escrever numa **linguagem** que fosse interessante para uma turma de 5ª série, deixar o mais simples possível aquilo que é muito específico. Então, **quando você aprende descomplicar**, fica fácil tu transmitir o **conhecimento**. Então, foi isso que me ajudou muito, tanto lá quando dei aula no EJA, antes do bombeiro. Dando aula no EJA quanto depois **aqui dentro** dando aula; **tornar simples**. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 06).

O instrutor 01, por meio do excerto apresentado, nos indica que, quando em processo de formação docente, em sua licenciatura, foi envolvido pelo “currículo” que estava “mudando” e por uma nova “metodologia” que emanava dessa proposta curricular, valorizando essa “linguagem” que fosse ao encontro dos estudantes para, juntos, construir o “conhecimento”. Em meio a essa boa experiência relatada pelo instrutor, ele “aprende descomplicar” os processos para que os estudantes possam aprender e se desenvolverem. Por conseguinte, todo esse conhecimento, que também é curricular, passa a ser empregado “aqui dentro” em suas aulas, como instrutor. Diante do que apresentamos, esse instrutor não indica, com clareza, sua compreensão acerca do que é currículo. Todavia depreendemos, de sua entrevista, pontos que evidenciam aspectos das três teorias curriculares. Do currículo tradicional, com o excerto: “nosso currículo estava mudando”, saindo de um processo de organização já consolidado para outra perspectiva teórica; o crítico, com a passagem: “escrever numa linguagem que fosse interessante”, em que indica os aspectos de seleção entre o que ensinar; e o pós-crítico ao mencionar: “quando você aprende a descomplicar”, sendo que descomplicar as coisas é possível quando nos questionamos. Assim, Silva (2013, p. 16) nos tece que “as teorias tradicionais se

preocupam com questões de organização. As teorias crítica e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem esse “quê” a um constante “questionamento”, o que, por sua vez, possibilita reforçar aspectos de currículo oculto que possam contribuir para um determinado processo de aprendizagem o qual, neste caso, reforça atitudes colaborativas quando valoriza a participação dos estudantes na construção do conhecimento ao “tornar simples” os processos.

Na argumentação anterior, indicamos que existe uma participação dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Assim, com o intuito de ratificar esse argumento, apresentamos o próximo excerto, que mostra como o currículo é reescrito após o término de cada curso, tendo como base o retorno dos estudantes em atividade previamente preparada para tal. O excerto foi extraído após a resposta da pergunta de número 19: **“O que marca e determina a postura de um bombeiro para os estudantes é a sua atitude. Ela congrega e articula condições subjetivas que dão forma ao novo soldado, ou seja, você na condição de instrutor é referência a ser seguido. Como a sua paciência e outros adjetivos (auxiliador, com grande sabedoria, compreensivo, responsável, respeitoso, companheiro, tranquilo, humilde, sério, calmo, acessível, extrovertido, atencioso, relação próxima, interativo e que ama o que faz) indicados pelos estudantes, podem em sala de aula contribuir para um processo de aprendizagem com vistas à formação de um bombeiro?”** (APÊNDICE D).

A gente acaba sabendo um pouquinho mais quando termina um salvamento em altura, a gente sempre faz um **feedback da disciplina**. Então, a gente chega no quadro, pega lá e coloca assim: pontos positivos e a melhorar. E aí a gente fala “Pessoal, a nota de vocês já foi dada, não vai influenciar em nada pra vocês, mas influencia pra nós e pros próximos que virão. A gente quer saber de vocês, quais foram os pontos de disciplina. Coisas que foram boas que a gente fez com vocês, e o que a gente ainda tem que melhorar para que os próximos não passem pelo que vocês passaram no sentido, assim né”. Aí o pessoal geralmente vai lá, tem bastante gente que bota os pontos positivos, porque é sempre mais fácil falar na verdade, e aí os pontos negativos, geralmente alguma dificuldade na torre. E teve um **instrutor específico** uma vez que deu aula com a gente, que eu ficava assim, ele fez o curso no exército... Então, ficou muito, muito... “Faz, repete, **tá errado**, é assim, **seu bisonho**, seu isso, seu aquilo”. Então, o que acontecia, quando chegava na hora de ter a dúvida, alguém tem dúvida? Como é que tu vai ter dúvida, não fica. Fica com **medo** é muito interessante. Então, isso é coisa que assim, e aí também era bem interessante porque era feito **feedback**, e geralmente estava eu e o capitão. Aí depois, eu passava para eles, depois do **feedback** eu passava mais uma partezinha que era alguma instruções sobre a cachoeira, aí ficava só eu e eles: “Olha, pessoal, é o seguinte, eles já saíram, agora tem mais alguma coisa que vocês queriam colocar, que às vezes vocês ficaram meio constrangidos por eles estarem aqui?”. Aí sempre tinha uma **rebarbinha**, isso aí era interessante. Então, é uma coisa que ajudou bastante também sabe, a melhorar a disciplina para que ela fique cada vez melhor, na verdade. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 19).

Sua fala nos faz refletir sobre como ele reavalia seu processo de ensinar. Em um processo por ele denominado “*feedback* da disciplina”, é realizada a avaliação do currículo empregado na e pela disciplina de salvamento em altura. Indica, ainda, que a postura de outro companheiro “instrutor específico” acabe por não contribuir com o processo de construção de conhecimento quando repete e reforça ao estudante que “tá errado” ou que ainda o chama de “seu bisonho²³”, mostrando que estas atitudes não contribuem para o processo de aprendizagem do estudante que, em meio a essa atitude, sente-se constrangido e com “medo” e, conseqüentemente, deixa de questionar, interferindo em sua aprendizagem. Após tal declaração, esse instrutor mostra o quanto é importante que a postura do instrutor seja de proximidade para com os estudantes, pois indica que, nesse processo, consegue identificar a “rebarbinha” de dúvidas que permitirão redesenhar com mais qualidade o currículo da disciplina aos próximos cursos. Logo, estar próximo do estudante possibilita ao instrutor entender o curso de sua aprendizagem e desenvolvimento, permitindo que suas intervenções educacionais sejam mais pontuais e menos evasivas, conforme preconiza Vigotski (2009; 2010). Já do ponto de vista do currículo, estar junto ao estudante é reconhecê-lo como sujeito promovendo ações a sua aprendizagem, emancipação, de valor a sua subjetividade e identidade (SILVA, 2013).

A contribuição do instrutor 02 por meio da entrevista semiestruturada (APÊNDICE E), em muitos aspectos, se assemelha ao instrutor 01 quanto à abordagem do currículo que privilegie a ação colaborativa entre os instrutores e estudantes quando enuncia o termo “*feedback*”, como mostra o excerto extraído em resposta à terceira pergunta: **“Como se deu a sua entrada no centro de ensino do CBMSC?”**.

²³ Trata-se de uma expressão pejorativa de depreciação a um subordinado, muito utilizada no meio militar.

E a gente começou, começamos o curso sem muito recurso de materiais, sem saber muito as dúvidas, perguntas dos alunos, a ansiedade deles, a gente não tinha muito essa preocupação, e o mais foi nos primeiros cursos, primeiros seis, sete cursos assim, foi mais passado, nós **repassamos** informação apenas, aí nos foi passado pra um instrutor, a gente passou, e pra ver o resultado, e após esse ano de 2009, que a escola de 2009 se formou, a gente sentou, fez um **feedback** tanto com os **alunos** como com **instrutores**, era só dois na época, eu e o tenente Fábio. E a gente começou a escrever coisas que estava muito fora da realidade, e aí começaram a puxar mais pra... Seriam mais lições, o real conhecimento que devia passar, o que o curso podia alterar, esse tipo de coisa. Então, começamos a **reformular**. Desde então não paramos de reformular o curso anualmente, sempre após cada escola. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 03).

Esse instrutor enuncia que, no início de seu trabalho como instrutor, apenas “repassamos” aos estudantes tanto o conhecimento que haviam recebido enquanto estudantes na formação inicial quanto adquiridos junto ao curso de instrutores para resgate veicular. Entretanto, tempos após, esse modelo de curso foi se tornando insuficiente, por não mais despertar o interesse dos estudantes, foi então quando decidiu realizar um “*feedback*” com os “alunos” e também “instrutores” com o objetivo de “reformular” o curso de resgate veicular. Ao que tudo indica, no início de sua atuação como instrutor, sua prática docente pautava-se sob um currículo totalmente tradicional, como descrito por Silva (2013), pois as teorias tradicionais de currículo são isso, dizem-se neutras e desinteressadas a fim de não assumirem responsabilidade com o processo de aprendizagem de seus estudantes. Entretanto esse instrutor vai, aos poucos, percebendo que esse modelo tradicional de currículo, no qual sua disciplina se sustentava, não mais conseguia encontrar sentido pelos estudantes e, em meio a isso, o seu grupo²⁴ de trabalho resolveu dialogar sobre esses problemas uma vez que o objetivo da instrução de resgate veicular não possuía sentido nem para eles mesmos.

Na sequência, o próximo excerto, extraído da oitava questão: “**Após ter sido realizado uma técnica de complemento com 20 estudantes, o senhor foi indicado pelos mesmos como sendo um bom instrutor. A que o senhor atribui este resultado?**” (APÊNDICE E), leva-nos a refletir sobre algumas boas iniciativas promovidas pelo instrutor bombeiro ao estimular o diálogo entre os estudantes.

²⁴ O Curso de Resgate Veicular é uma disciplina ministrada por quatro instrutores ao mesmo tempo, sendo assim, há a necessidade do trabalho em equipe.

Eu acho que isso daí é um **somatório** de todos os cursos que a gente deu, foram... Eu dei mais de 50 cursos de resgate, incluindo batalhão, aqui no Centro de Ensino. E a conversa com os **alunos**, a **aproximação** nossa, até pelo fato de ser soldado, talvez me facilite muito isso, e trabalhar nas guarnições. Então, a pessoa tem uma certa **liberdade** a mais pra conversar comigo, e com os demais instrutores. [...] Então, essa conversa com os alunos, esse **feedback** feito após os cursos, individualmente com cada aluno, e com o grupo todo ali dos alunos, e também com instrutores, a gente chega a sentar, conversar, ter isso, daí, então acho que isso daí desempenha não só, eu acho que atribuído a uma **boa estrutura** por causa da matéria que ajuda, como um todo foi formado essa matéria, foi evoluída essa matéria, nos cursos infelizmente eles param no tempo, e ficam parado, é aquilo ali e tudo mais... E a cinética do ensino, do aperfeiçoamento, ele exige um esforço a mais de cada instrutor, esquece do salário, **preocupado** em quem tá formando, a formação do profissional que vai sair daqui, que amanhã ou depois é o **colega** que vai tá no caminhão, trabalhando na ambulância. É esse pensamento que a gente tem pra formar isso. Então baseado nisso daí, todo esse estudo, esses feedbacks, essas conversas, eu acho, que **engrandece** o curso e, conseqüentemente, cada estrutura, nesse caso, no caso, foi favorecido a equipe. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 08).

Em nossa pesquisa, o Curso de Resgate Veicular foi o mais citado, fato esse que, provavelmente, se dá pela soma de ações conjuntas e colaborativas entre “alunos” na “aproximação” com o instrutor, que promove a “liberdade” dos estudantes para questionarem e, também, pelo “*feedback*” ao fim de cada curso. Nessas ações, torna-se evidente que o referido curso alcançou uma “boa estrutura” de formação e organização necessária ao processo, como sendo parte do currículo formal. Esse instrutor, juntamente com seu grupo de instrutores, demonstra estarem mais “preocupados” em formar bons soldados bombeiros, porque esses poderão, possivelmente, tornar-se um “colega” de trabalho em uma viatura de emergência. Por fim, percebemos o quanto o diálogo com os estudantes “engrandece” o aprimoramento e desenvolvimento do currículo do curso e, conseqüentemente, o trabalho do instrutor. Diante de tal situação, Silva (2013, p. 148) nos auxilia argumentando que “[...] o currículo é uma construção social [...]”, que muitas vezes, obedece mais à lógica de poder na seleção de quais conhecimentos serão considerados válidos para serem repassados junto às aulas do que democrática no território político de cada sujeito por meio de negociação. Muito embora esse instrutor não apresente, conceitualmente, uma definição de currículo, o mesmo o desenvolve e o aplica muito bem com seus estudantes quando reconhece, em seus dizeres e atitudes, o respeito pela subjetividade do outro.

Quanto ao Instrutor 03, suas concepções de currículo mostram-se mais tímidas quando comparadas aos outros dois instrutores. Mesmo assim, de modo semelhante, seus excertos, em resposta à oitava pergunta: “**Após ter sido realizado uma técnica de comando com 20 estudantes, o senhor foi indicado**

pelos mesmos como sendo um bom instrutor. A que o senhor atribui este resultado?”, nona pergunta: “Quais as características de um bom instrutor?” e décima quinta questão: “Existe um trabalho colaborativo com a equipe de coordenação e supervisão pedagógica para preparar/executar/avaliar suas aulas? Se sim, como é realizada. Se não, por quê?” (APÊNDICE C) demonstram valores que caracterizam um bom currículo, conforme nos indicam os três respectivos excertos:

Toda vez que eu entro na sala de aula, eu não entro como alguém que está **acima** da classe. Mas, eu tento entrar **como se eu quisesse aprender** com eles. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 08).

Mas, eu sempre entendi que ninguém gosta da matéria **sem gostar do professor!** [...] A segunda é tentar **construir o conhecimento** com eles. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 09).

Sim, por exemplo, e eu tento **innovar**. [...] esse ano uma das formas de **avaliação** é o de **feedback** imediato, é eu terminar a aula e 10 ou 15 minutos antes eu já peço para que eles o façam. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 15).

Nesses três excertos, o instrutor 03 apresenta dificuldades para expressar para si um modelo claro de currículo. Assim, sua compreensão de currículo fica restrita aos processos de “avaliação” e também no trato pessoal com os estudantes, evidenciando traços do currículo tradicional, que gira em torno de aspectos de avaliação e organização, reforçando o movimento de currículo formal em seu processo educacional (SILVA, 2013). Fica evidente, pelo instrutor, que é importante não estar “acima” da classe para poder com eles “aprender”. Com isso, mostra que valoriza o processo de ensino horizontal entre pares e o instrutor. Todavia, emergem, nesse novo excerto, representações do currículo crítico, em que relações sociais estabelecidas entre estudantes e instrutor produzem aprendizagens através de um currículo oculto, com a possibilidade de reproduzir aspectos culturais e sociais já consolidados em relações de poder (SILVA, 2013). Tal ideia fica em evidência quando diz: “eu tento entrar como se eu quisesse aprender com eles”. Na sequência, expressa que não é possível uma boa relação de aprendizagem com qualquer disciplina ou currículo quando existem problemas com o professor, quer dizer, “sem gostar do professor” não é possível construir o conhecimento, pois esse processo é de interação social não somente entre pares, mas, principalmente, entre estudantes e instrutores, o que nos leva a identificar outros pontos da centralidade de poder em relações sociais de produção na organização do processo de

aprendizagem (SILVA, 2013). O instrutor termina afirmando que o “*feedback*” das aulas lhe proporciona um bom retorno, possibilitando que ele possa “inovar”, seja em sua postura em sala, no processo de avaliação e também na aprendizagem.

Decorrente dessa análise, Silva (2013) nos orienta a observar as teorias curriculares com outras lentes, visto que possuem significados que vão muito além de uma grade curricular de disciplinas, pois possibilitam a construção de identidades no diálogo com a diferença. Assim, junto ao processo de triangulação de dados, por meio dos dizeres dos três instrutores, encontramos indícios do emprego das três teorias curriculares: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. De modo resumido, os instrutores 01 e 02 utilizam-se dessas três teorias com foco na crítica (poder) e pós-crítica (saber-poder), todavia, o instrutor 03 concentra-se entre a tradicional (avaliação) e crítica (poder).

Com isso, chegamos ao término de nossa segunda unidade de análise, que buscou responder ao objetivo específico de “descrever as compreensões de currículo que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do estudante soldado bombeiro militar”, e, a partir dele, identificamos que o trabalho desenvolvido por esses instrutores tende a se distanciar do modelo tradicional de currículo implícito junto à IG 40-01, modelo este que foi mencionado pela supervisora pedagógica. Em si, cada teoria de currículo possibilita relações com a aprendizagem e respondem a determinados objetivos previamente estabelecidos, ou não, o que, por sua vez, promove a construção da identidade do futuro soldado bombeiro militar. Talvez a questão fundante esteja sobre qual tipo de currículo com seus respectivos movimentos o processo de aprendizagem do estudante soldado deva acontecer, visto que o currículo sustenta a lógica da organização e da prática de cada um.

5.3 SABERES DOCENTES

A terceira unidade de análise, que abordará os saberes docentes em uso pelos instrutores do CEBM, foi determinada *a priori*, tendo em vista as respostas produzidas pelos estudantes soldados quando do preenchimento da Técnica de Complemento e conta com três categorias de análise. Em meio a isso, iniciamos a

discussão desta unidade informando que os documentos institucionais, como a IG 40-01, não trata da temática de saberes docentes, portanto, utilizaremos, para a análise, apenas os dizeres dos estudantes soldados e, posteriormente, os posicionamentos da supervisora pedagógica, chegando, assim, ao núcleo de discussão com os três instrutores.

5.3.1 Os estudantes e sua perspectiva acerca dos saberes docentes

Em meio a este universo que são os saberes docentes, os estudantes, muito embora possam não saber quais são, os sentem pela ação da prática pedagógica de cada instrutor bombeiro militar. Assim, a primeira questão da Técnica de Complemento (APÊNDICE B) era: “**a) Um (a) bom (a) instrutor (a) bombeiro militar, para mim, é aquele que...**”, recebeu considerável importância junto aos estudantes. Diante disso, as contribuições desses estudantes foram importantes para se construir uma ideia daquilo que eles entendem por bom instrutor bombeiro. Assim, o pelotão com 20 estudantes soldados apresentou mais de uma resposta por sujeito, totalizando 84 respostas, com uma média de 4,2 respostas por estudante. Doravante, passaremos a apresentar e discutir as características dos “bons instrutores” bombeiros que foram elencadas pelos próprios estudantes.

De modo genérico, muitas vezes, mencionaram como características os “métodos didáticos” ou, apenas, “didática”, dando a entender que um bom instrutor bombeiro para os estudantes é aquele que emprega, em seu processo de ensinar, metodologias e instrumentos didático-pedagógicos que favoreçam a participação dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, conforme os excertos que seguem:

Tem conhecimento sobre a instrução ministrada, possui **experiência**, procura **atualização** sobre o que tem de mais novo na prática da atividade e, acima de tudo, que tenha **didática** para passar todo esse conhecimento. (Estudante 16 – Técnica de Complemento).

Tem **didática** de ensino, tem conhecimento e consegue repassar as informações de modo tranquilo para seus alunos sem causar um estresse. Além destes, **associar prática e teoria** é um dom para poucos, sendo característica para um bom instrutor. (Estudante 01 – Técnica de Complemento).

Consegue prender a atenção dos alunos através de seus **métodos didáticos**, e até mesmo com exemplos ocorridos. Um bom instrutor também é aquele que conquista a admiração dos alunos e não necessita se impor para que os mesmos o **respeitem**. Tivemos bons instrutores e os melhores foram aqueles que utilizaram mais **dinâmicas e trabalhos práticos** ou colocaram suas matérias dentro do dia-a-dia do bombeiro, tornando as aulas mais prazerosas e fáceis de entendimento. (Estudante 07 – Técnica de Complemento).

Ao encontro de seus excertos, com a indicação de bons métodos didáticos, os estudantes justificam seus dizeres. Acerca disso, Gil (2008, p. 2) nos diz que didática “é a arte de ensinar”²⁵, como também todos os instrumentos de ensino aplicados em sala de aula com o objetivo de se alcançar uma determinada aprendizagem (MASETTO, 1997). Tanto o é que, para o estudante 16, a didática é referenciada como o ensino que tange os aspectos do campo experiencial e de atualização do instrutor. Quanto ao estudante 01, este diz que, para ele, a boa didática é saber articular o processo de ensino entre os conhecimentos teóricos. Já para o estudante 07, um bom instrutor é aquele que sabe deter a atenção de seus estudantes com métodos didáticos, utilizando-se de exemplos ocorridos em situações cotidianas do trabalho dos bombeiros, no uso de dinâmicas e trabalhos práticos, no respeito aos estudantes, direcionando suas observações ao campo de saberes não só conceituais, como também procedimentais, experienciais e atitudinais. Assim, a didática transcorre por meio da interação entre sujeitos, pois não é possível realizar um ato pedagógico sem que haja outros sujeitos envolvidos, é um ato de partilha, de comunicação, de reconhecimento de significados. Por fim, a didática é algo inerente ao ato pedagógico, pois:

[...] um método de ensinar, um discurso que ordena e organiza a maneira de dar aula sob todos os seus aspectos. A pedagogia é, pois um discurso que codifica os saberes próprios ao docente no exercício da sua função e que estrutura a sua prática diária. Esses saberes consistem em um conjunto de regras, conselhos metódicos, legitimações de ações de ensino (que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, mas sem excluí-los), que são formulados para o professor, com a finalidade de ajudá-lo a ensinar ao seu aluno, de maneira que este aprenda, mais, mais rapidamente e melhor (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p.477).

Portanto, quando os estudantes elencam como bons instrutores aqueles que possuem aspectos “didáticos”, estão, em si, referenciando esses aspectos a bons

²⁵ Embora Gil (2008) nos indique uma definição acerca de didática, cabe-nos reforçar que esse termo vem de Comenius e de sua obra “Didática Magna”.

métodos pedagógicos de ensino, como descritos anteriormente por Gauthier e Tardif (2010).

A partir disso, Vigotski (2010, p. 455) nos orienta a refletir sobre a atividade docente, pois “hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica”, por isso acreditamos que, prioritariamente, deve ser exercida por profissionais da área da educação. Logo, dois dos três instrutores indicados pelos estudantes como sendo os melhores possuem a formação docente. O terceiro, embora não seja docente de formação, buscou aprender saberes que possibilitaram uma prática adequada, realizando cursos de formação continuada na área da disciplina que leciona, entre eles o de Técnicas de Ensino (conforme ementa em anexos, ANEXO C). Esse viés pedagógico fica evidente quando os estudantes anunciam que são respeitados e incentivados a estudarem para se tornarem bons profissionais e que isso se torna possível com a postura ética e humilde do instrutor, enquanto dialogam. Concomitante, é adicionado o profundo conhecimento, tanto teórico quanto experiencial, que possivelmente também fomentam o entusiasmo do estudante. Sobre esse aspecto, Vigotski (2010) reforça uma reflexão: a de que nada adianta estar em sala de aula se nossos intentos estão noutra lugar, pois seremos com um sino que bate e não produz som algum. Assim, Vigotski (2010) orienta que esse processo dinâmico de ensinar os estudantes e, conseqüentemente, sua motivação em aprender, torna-se viável pelos instrutores bombeiros quando apresentam a sua classe um abundante repertório tanto teórico quanto experiencial, mediados pelo diálogo, o que é ratificado pela resposta do estudante com o excerto:

Possui um alto nível de experiência e conhecimento naquela área que deseja ensinar. Também acredito que um dos pontos principais de um instrutor seja a facilidade de repassar o seu conhecimento (**ser muito bom nas palavras, na forma de dialogar com os alunos**), saber se colocar no lugar destes alunos, e por fim a humildade para também aprender com eles, talvez criar vínculos de amizade e dar a liberdade para todos exporem as suas ideias e dúvidas. (Estudante 15 – técnica de Complemento).

Outro aspecto apontado pelos estudantes como necessários a um bom instrutor bombeiro ficou registrado quando escreveram: saber dominar e articular “domínio conceitual” com sua “experiência prática” em seu dia a dia de sala de aula, conforme os excertos que seguem:

Consegue aliar a atividade prática com a teoria; escuta as indagações dos instruendos; passa toda a sua **experiência prática;** não se impõe pela sua hierarquia, mas sim pelo seu

conhecimento. (Estudante 04 – Técnica de Complemento).

Tem didática de ensino, tem conhecimento e consegue repassar as informações de modo tranquilo para seus alunos sem causar um estresse. Além destes, **associar prática e teoria** é um dom para poucos, sendo característica para um bom instrutor. (Estudante 01 – Técnica de Complemento).

Isso é o que Tardif (2013, p.178) chama de “saber ensinar na ação”, exigindo muito mais de cada instrutor bombeiro, exigências essas que se baseiam na pluralidade de saberes e competências, quase que simultâneas. Acerca disso, Tardif conceitua que:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber ensinar” refere-se, portanto, a uma **pluralidade de saberes** (2013, p. 178, grifo nosso).

A citação anterior nos leva a pensar que a prática profissional do instrutor bombeiro também é permeada por saberes diversos que os qualificam como bons profissionais. Entre esses saberes plurais, os estudantes mencionam um saber atitudinal, um saber-ser que, para eles, é preponderante - a atitude de “humildade”. Do ponto de vista do estudante 10, é parte importante do processo de aprendizagem:

Tem conteúdo, conhecimento, referências, didática de ensino, tranquilidade, educação, ética, cidadania, bom relacionamento interpessoal, gostar do que faz, saber respeitar o aluno para o mesmo ser respeitado, ter **humildade**. (Estudante 10 – Técnica de Complemento).

Como indica o excerto acima, o saber fazer através do conhecimento e didática se mostra fortalecido pelo saber ser, da “educação”, da “ética”, do “gostar do que faz”, da relação do instrutor para com o estudante soldado, que se traduz em atitudes de “humildade”. Assim, o que sobressai de seu dizer é que um bom instrutor bombeiro deve incorporar, em sua prática de ensino, certos fundamentos que “são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*” (TARDIF, 2013, p. 103, grifos do autor). Por conseguinte,

são *existenciais*, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, [...]. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2013, p.103, grifo do autor).

Para o estudante soldado 10, os bons instrutores são pessoas comprometidas com a realidade educacional com a qual trabalham e consigo mesmos, compreendendo que afetam e são afetados por suas ações. Quando um instrutor adentra uma sala de aula é sabido que existirá uma diferença de conhecimento (teórico, procedimental, experiencial e atitudinal) entre quem ensina e quem aprende. Os códigos simbólicos que caracterizam o bombeiro e são dominados pelos instrutores deverão ser ensinados aos estudantes. Todavia, para que isso seja possível, é necessária uma atitude ética de humildade por quem ensina para que possa ocorrer a interação entre estudante e instrutor por meio da abertura ao diálogo que fundamenta o processo de aprendizagem. (TARDIF, 2013; ZABALA, 1998). As atitudes éticas podem ser tímidas, ocorrendo por pura espontaneidade, quanto por um ato “fortemente reflexivo, fruto de uma clara consciência dos valores que as regem” (ZABALA, 1998, p. 47). Como sendo o quarto aspecto mais citado entre as características de um bom instrutor, fica explícito o quanto os estudantes consideram a importância dos saberes atitudinais por meio da humildade de seus instrutores para sua aprendizagem.

Os estudantes também evidenciaram, embora timidamente, outra problemática quando responderam a primeira questão do instrumento de comando. Assim, achamos oportuno abordá-la. Entretanto não vamos nos aprofundar nela, visto que nosso objetivo é conhecer as boas experiências. A prática docente que foi indicada como frustrante pelos estudantes é evidenciada em suas frases ao dizerem que o instrutor será um bom profissional quando se preocupa em fornecer uma “boa formação”, indicando, a partir disto, que existam instrutores que não se preocupam com a sua aprendizagem. Na sequência, é evidenciado quando determinados instrutores constroem os estudantes a aprender, utilizando-se de sua posição hierárquica, nos excertos que segue:

[...] trata o aluno com respeito dentro da sala de aula. É mais um instrutor que um “superior”, [...]. (Estudante 02 – Técnica de Complemento).
--

Conseguir associar o regime militar e a relação entre instrutor e aluno, de forma que o aluno tenha liberdade para questionar, tirar dúvidas e dar sua opinião acerca do assunto. (Estudante 03 – Técnica de Complemento).

Sobre isso, Vigotski (2010, p. 448) nos faz refletir que “uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada”, e acrescenta que: “o próprio aluno se educa”. Diante disso, em nada contribuirá esse tipo de aprendizagem que se pauta pela coação ou constrangimento, pois bastará pouco tempo para que o estudante tenha esquecido praticamente todo o conteúdo ministrado por esses instrutores, será uma aprendizagem inconsistente.

Em seguida, outra característica que desperta curiosidade refere-se à relação entre o erro e punição. Para o estudante 20, em seu excerto,

“O instrutor precisa fazer com que o aluno esteja à vontade para perguntar e não **seja punido ao errar** e sim orientado da forma correta de se executar”. (Estudante 20 – Técnica de Complemento).

Assim, esse e também outros estudantes são submetidos, em sala de aula ou fora dela, a situações, em instrução prática, que, provavelmente, os constrangem. Sobre o ato de errar e sua respectiva punição, Vigotski (2010, p. 317) nos diz que “todo castigo, seja ele qual for, coloca o educando em situação humilhante, mina nele o amor e a confiança” Assim, Vigotski reforça, posicionando-se frente a essas situações, afirmando que:

Todo castigo é nocivo do ponto de vista psicológico e na escola atual não deve haver nenhum lugar para o castigo. O próprio conceito de erro [...] deve significar sempre uma falha da educação. O crime do aluno escolar é antes de tudo um crime da escola e a ele só se pode responder com a eliminação dessa falha na organização social da própria escola.

Assim, a respeito dos aspectos levantados pelos estudantes nesse primeiro comando, destacamos o uso excessivo de recursos áudio visuais, como o uso demasiado de “*slides*” e de “teoria”, conforme nos diz o estudante por meio do excerto abaixo:

Respeita os alunos, conquista o respeito dos alunos sem ter que usar de sua hierarquia, consegue transmitir seu conhecimento de forma clara, utiliza de boas estratégias de ensino ao invés de só ler slides como foi a realidade de muitas disciplinas. (Estudante 09 – Técnica de Complemento).

O conhecimento científico é, com toda a certeza, importante e necessário ao processo de formação de novos soldados bombeiros, entretanto há de se avaliar os possíveis exageros adotados; é sim importante e coerente articular e equilibrar a relação do saber-fazer, pois, abalizados por Vigotski (2010), ao instrutor bombeiro na função de professor caberia muito mais do que repetir conteúdos teóricos, exibidos em inúmeros *slides*, mas sim dar “vida” aos conteúdos com sua experiência profissional.

Após a análise dos resultados da primeira questão da Técnica de Complemento (APÊNDICE B), apresentamos os resultados decorrentes do quarto comando: “**d) Escolha três palavras (ou termos) que você escolheria e que melhor caracterizam-se cada um destes três instrutores**”. Em resposta a esse instrumento de comando, identificamos adjetivos que permitiram a elaboração desta unidade de análise, a dos Saberes Docentes presentes na prática e nos discursos dos instrutores bombeiros. Os dados identificados passam, então, a serem divididos em quatro tipos de saberes: os conceituais, os procedimentais, os experienciais e os atitudinais, à luz de Zabala (1998). Cabe-nos ressaltar que as palavras identificadas como saberes foram citadas pelos 20 estudantes soldados. Assim, eventuais palavras sinônimas foram sintetizadas em uma única palavra-chave/adjetivo. Cabe-nos informar, ainda, que os instrutores do próximo quadro são os que participam da pesquisa. Assim, propositalmente, apresentamos separadamente as características que os estudantes soldados arrolaram de cada um dos referidos instrutores, sendo essas por nós categorizadas em saberes docentes:

Quadro 06: Características dos três instrutores mais citados pelos estudantes

Instrutores	Saberes docentes			
	Conceitual	Procedimental	Experiencial	Atitudinal
Instrutor 01	Conhecimento do conteúdo. Conteúdo. Domínio do conteúdo	Técnica. Explica bem. Interação.	--	Paciência. Compreensão. Responsabilidade. Respeitoso. Companheiro. Tranquilidade. Humildade. Relação estreita. Calma. Seriedade.

Instrutor 02	Conhecimento. Domínio do conteúdo	Técnica. Dinâmico. Segurança. Aula produtiva. Conhecimento prático. Interação.	Experiente.	Atencioso. Vocacionado. Comunicativo. Paciência. Simplicidade. Reto. Humildade. Amigo. Acessível. Tranquilo. Calma. Ama a profissão.
Instrutor 03	Grande conhecimento. Atualizado. Domínio do conteúdo.	Boa didática. Flexível no modo de ensinar. Ministra as aulas de forma compreensiva. Dinâmico. Interação.	Experiente.	Bom relacionamento. Auxiliador. Tranquilidade. Paciência. Respeito. Humildade. Responsabilidade. Sábio. Acessível. Extrovertido. Relação estreita. Ama a profissão. Atencioso.

Fonte: Extraído do instrumento de Técnica de Complemento a partir da quarta questão

Muito embora os estudantes possam não saber o que são saberes docentes, eles os indicaram ao apresentar características aos seus melhores instrutores. Diante disso, em resposta ao quarto comando da Técnica de Complemento, evidenciam-se quatro importantes saberes necessários para a boa prática docente dos bombeiros instrutores. O primeiro saber docente foi o conceitual, simbolizado pelos adjetivos: “conhecimento do conteúdo”, “conteúdo” e “atualizado”, fazendo referência ao conteúdo teórico apresentado e discutido em sala de aula que, de acordo com Zabala (1998, p.42), pauta-se em “termos abstratos” de um “conteúdo” e sua aprendizagem é tanto quanto possível quando se permitem processos que de fato sejam significativos aos estudantes por meio de “elaboração e construção pessoal do conceito.”. (ZABALA, 1998, p. 47).

O segundo saber docente identificado pela pesquisa junto aos dados foi o procedimental, sendo utilizadas, pelos estudantes, as palavras-chave: “explica bem”, “dinâmico”, “aula produtiva”, “flexível” e “compreensível”, o que, por sua vez, fazem parte de um rol de métodos pedagógicos e práticos com vistas ao processo de ensinar em sala de aula dirigidos a alcançar um determinado objetivo. (ZABALA, 1998). Assim, uma “aula produtiva” só é possível quando seus objetivos são determinados com antecedência para que possa se realizar uma reflexão antecipada

da própria atividade a fim de detectar suas fragilidades e corrigi-las (ZABALA, 1998). É uma consciência prospectiva da própria atuação como instrutor. Quanto aos procedimentos de aprendizagem do saber procedimental, Zabala (1998) aponta que, sem objetivos claros e coordenados, não se chega a um fim previsto.

Como se aprende a realizar ações? A resposta parece óbvia: fazendo-as. **Aprende-se a falar falando**, [...]. Apesar da obviedade da resposta, numa escola onde tradicionalmente as propostas de ensino tem sido expositivas, esta afirmação não se sustenta. Atualmente, ainda é normal encontrar textos escolares que partem da base de que memorizando os diferentes passos de, por exemplo, uma pesquisa científica, seremos capazes de realizar pesquisas, ou que pelo simples fato de conhecer as regras sintáticas saberemos escrever ou falar (ZABALA, 1998, p. 45, grifo nosso).

Decorrente dessa citação, analisamos os excertos dos estudantes 05 e 14 em sua primeira questão: **“a) Um bom instrutor bombeiro militar, para mim, é aquele que...”** (Técnica de Complemento - APÊNDICE B):

Domina a técnica na parte teórica e principalmente na prática, o que não acontece no curso de formação de soldados. **É muita teoria e pouca prática**, muito slide e textos no retroprojeter, ou seja, poucas vezes **“botamos a mão na massa”**. A maioria dos instrutores é dedicada, mas pecam na parte prática, deixando a desejar. Fazendo com que o soldado formado não saia capacitado para as atividades de bombeiro militar. (Estudante soldado 05 – Técnica de Complemento).

No meu ponto de vista, o bombeiro instrutor [...] é o instrutor que tenha conhecimento técnico e tenha vivenciado na prática a atividade. Consiga passar o conteúdo para o aluno de forma lógica (sequencial), **aliando à matéria a atividade prática**, através de exemplos práticos vivenciados, fazendo com que o aluno tenha a possibilidade de poder **repetir a ação** por diversas vezes (praticando) **a fim de entender o procedimento**. (Estudante soldado 20 – Técnica de complemento).

Ao traçar um paralelo entre a citação anterior de Zabala e os excertos extraídos do instrumento, constatamos, no dizer dos estudantes, uma sobrecarga de saberes conceituais por meio de conteúdos teóricos que não ficaram claros quanto sua necessidade e objetivos. Soma-se a isso que os saberes procedimentais por meio de aulas práticas ocorrem em quantidade inferior ao necessário. Segundo o estudante e, apoiado em Zabala (1998), só é possível tornar-se um bombeiro de fato quando se contemplam as atividades práticas inerentes ao próprio trabalho do bombeiro. Isso se constituirá em seus primeiros saberes experienciais, tão importantes à sua prática profissional.

No saber experiencial destaca-se toda experiência de vida privada e também de sua carreira como bombeiro, no atendimento às emergências, sendo identificado apenas pelo adjetivo “experiente”. Muito embora o instrutor 01 não tenha recebido qualidades relacionadas ao campo experiencial como os demais, inferimos que esse bombeiro instrutor possui uma considerável experiência, atuando como docente antes de adentrar a carreira militar como bombeiro, além de um vasto conhecimento no campo da manutenção de motores, conforme nos mostram os excertos extraídos de sua entrevista (APÊNDICE D) por meio da questão três: “**Como se deu a sua entrada no centro de ensino do CBMSC?**”, questão de número quatro: “**Há quanto tempo desempenha a atividade de instrutor no CBMSC?**”, e a pergunta de número cinco: “**Quais foram (são) as disciplinas ministradas pelo senhor?**”.

“É porque o meu pai é mecânico. Então, por ele ser mecânico, **desde criança** eu aprendi a manusear ferramentas de maneira geral.” (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 03).

“Como eu gosto muito, eu me **esforcei** bastante naquele curso ali e acabei tendo um bom **rendimento**, eu fui o primeiro colocado daquele curso. Isso alguns meses depois refletiu... Por quê? Faltou um instrutor para levar o pessoal para cachoeira. Aí o Sub Tenente que trabalha junto comigo falou: “O (fulano tal) não fez curso com vocês?” Ah! Claro, o (fulano tal), leva ele. Aí fui para lá e apliquei apenas o que tinham me ensinado .” (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 04).

“E quando eu entrei na [...] foi para **ser professor**, eu queria fazer licenciatura. [...] foi o que me ajudou muito aqui dentro porque nas disciplinas de licenciatura eu me **esforcei** bastante. Então, fiz bastante disciplina de estrutura e funcionamento do ensino médio, dá uma certa visão para a gente, psicologia da educação... [...]. Então, foi isso que me ajudou muito, tanto lá quando dei aula no EJA, antes do bombeiro. Dando aula no EJA, quanto depois aqui dentro dando aula, tornar simples. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 05).

Como mostram os excertos, esse instrutor apresenta uma considerável experiência que o qualifica para atuar como instrutor do CEBM, pois aprendeu “desde criança” o sentido e o valor da aprendizagem, sempre se esforçando e, com isso, alcançando um “bom rendimento” nos cursos que realizou, fato esse que possibilitou o convite para ser instrutor do CEBM. Por fim, outra importante palavra em seus dizeres foi “esforcei” uma vez que ela caracteriza muitas possibilidades de aprendizagem, até mesmo para poder também “ser professor”. Assim, em meio a essa trajetória de vida, sua experiência foi sendo construída. Com isso Tardif (2013,

p.214) nos diz que “a atividade profissional comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade”. Então, podemos concluir que, quando os estudantes soldados não expressaram características experienciais a esse instrutor, não o deixaram de fazer por que não queriam, apenas porque esse instrutor não possui experiência operacional enquanto bombeiro, pois, desde sua formação, ficou retido no próprio CEBM, atuando como instrutor e também almoxarife, como iremos demonstrar mais a frente, junto ao excerto da supervisora pedagógica.

O quarto e último saber identificado junto aos dados foram os atitudinais, que se caracterizam pela postura de cada instrutor frente a valores, normas e atitudes. Diferentemente dos outros saberes, esse se destacou frente aos demais pela considerável quantidade de características apontadas pelos estudantes soldados. Sobre isso, Zabala (1998, p. 47-48) nos diz que:

Esta vinculação afetiva ainda é maior quando nos fixamos nas atitudes, já que muitas delas são o resultado ou o reflexo das imagens, dos símbolos ou experiências promovidos a partir de modelos surgidos dos grupos ou das pessoas às quais nos sentimos vinculados. As atitudes de outras pessoas significativas intervêm como contraste e modelo para as nossas e nos persuadem ou nos influenciam sem que em muitos casos façamos uma análise reflexiva. [...] implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Frente à importância dada pelos estudantes às atitudes de seus instrutores bombeiros, passamos, agora, a discutir sobre a tríade dos saberes atitudinais que caracterizaram os instrutores. Primeiramente temos os *valores* que, em sua essência, tratam dos princípios éticos que nos possibilitam emitir juízos de valor frente a situações e/ou pessoas. Os estudantes indicaram alguns valores, dentre os quais selecionamos três que foram comuns aos três instrutores: “responsabilidade”, “respeito” e “compreensão”. Instrutores bombeiros com essas características possibilitam uma melhor avaliação de si e também dos estudantes frente às adversidades (ZABALA, 1998). Em segundo lugar vêm as *atitudes* que, por sua vez, são profundamente reflexivas, “[...] fruto de uma maior consciência dos valores que as regem” (ZABALA, 1998, p.47). Isso possibilita citar critérios mais sofisticados nas tomadas de decisões, como descrevem os estudantes, com os dizeres comuns para os três instrutores: “paciência”, “humildade” e “sábio”. Por fim, apresentamos as

normas que se estabelecem em um determinado grupo social de forma compartilhada e coletiva; não se trata apenas de uma mera aceitação de normas, mas implica uma compreensão reflexiva de regras que determinam o bom desempenho de uma coletividade, como argumenta Zabala (1998). Como exemplos de normas, os estudantes soldados nos apontaram as seguintes palavras: “reto”, “seriedade” e “bom relacionamento”, sendo que todos esses objetivos apresentam relações com componentes cognitivos, afetivos e também de conduta. Assim, Zabala (1998) escreve que a aprendizagem de normas passa pelo território afetivo de atitudes e valores antes de se consolidar. Primeiramente, necessitam estabelecer relações sociais com pessoas, a coletividade, o ambiente e também o contexto de discussão, visto que muitos modelos, imagens e símbolos já são tidos como prontos e aceitos por um grupo. Portanto, a aprendizagem de normas segue o caráter interativo por meio da relação com o outro ao qual nos sentimos unidos, possibilitando nossa reflexão acerca da compreensão e cumprimento de normas.

5.3.2 Os saberes docentes do ponto de vista da supervisão pedagógica

Do ponto de vista de análise, esta subcategoria foi possível por meio da realização de quatro perguntas à supervisora quando em sua entrevista semiestruturada. Estando entre os estudantes soldados e os bombeiros instrutores em função de supervisão pedagógica, seus dizeres acerca da pesquisa nos são relevantes, uma vez que tem a possibilidade de auxiliar os instrutores na elaboração de suas práticas educacionais, contribuindo sobremaneira com os estudantes soldados em seu processo de aprendizagem. Daí, sua relevante importância ao processo.

A pergunta de número oito (APÊNDICE F): **“Para você, quais seriam as características de um bom instrutor bombeiro?”** revelou-nos como resposta o seguinte excerto:

[...] então, isso tem se sobressaído nos meus estudos, nos meus pensamentos, nas minhas leituras, então pra mim o bom instrutor bombeiro, ele tem características que seriam semelhantes também a um bom professor, algo que a gente, algo que eu vivi, como aluna, e como professora, e como supervisora também, e também algo que eu estudei na formação em pedagogia. Ele precisa, no mínimo, o que é o básico que nem sempre a gente tem... **Dominar os saberes docentes, dominar os saberes da sua área específica.** Infelizmente tem alguns professores que não transparecem dominar o seu conteúdo de ponta. Então isso é o mínimo... [...] **Saberes procedimentais**, isso. Saberes técnicos da sua área. Um bom instrutor bombeiro também, eu espero que tenha capacidade, no perfil que a gente tem hoje do curso de soldados, **capacidade de diálogo**, e aí isso envolve, a gente poderia trabalhar com, talvez eu poderia utilizar um conceito, eu acho que eu prefiro falar sobre isso, porque envolve para mim muitas questões, a capacidade de ouvir uma dúvida de um aluno, porque infelizmente a gente tem ainda relatos assim, aquilo que a gente conversava antes sobre os **saberes atitudinais**. Tem professores que não aceitam dúvidas em sala de aula, e aí como é que tu vai trabalhar a **construção do conhecimento?** Como é que com o professor, que não aceita uma dúvida, uma pergunta, como é que ele mede se aquele aluno, ou se aquela turma, realmente está aprendendo aquele conhecimento? Isso, para mim, é muito delicado, porque algo que às vezes a gente imagina que já está superado há muito tempo, e não está.

Diante desse excerto, inferimos que a supervisora pedagógica compreende, de fato, a importância e a necessidade acerca dos saberes docentes pelo corpo de instrutores do CEBM para, posteriormente, fazer uso desses conhecimentos em suas aulas na formação dos estudantes soldados. Assim, faz uma importante afirmação ao nos dizer que os instrutores bombeiros necessitam “dominar os saberes docentes, dominar os saberes da sua área específica”. Entende-se, com isso, que é imprescindível que os instrutores detenham conhecimento de sua área de atuação, o que chama de “saberes da sua área específica”, os saberes conceituais. Todavia, quando tratamos de saberes conceituais, estamos dialogando com conhecimentos que são “termos abstratos” (ZABALA, 1998, p. 43), articulando-os com outros conceitos também abstratos e, assim, provocando “[...] um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito” (ZABALA, 1998, p. 43). É necessário que o instrutor conheça substancialmente os conceitos dos quais trata sua disciplina, entretanto isso é possível quando ele mesmo já fez o percurso da elaboração e construção conceitual do conceito que pretende discutir com seus estudantes. Caso contrário, passará apenas a ler *slides* em sala de aula como se isso fosse suficiente para apreender um determinado conceito, fato este já apontado pelos estudantes. Vigotski (2010) também alertou sobre os professores que atuam como gramofones em suas aulas, demonstrando insegurança conceitual acerca do tema e, conseqüentemente, motivando muito pouco os estudantes para aprender. É

necessário que o instrutor domine seus saberes conceituais para, a partir daí, com entusiasmo, ensiná-los. Sobre esses saberes, Zabala (1998) nos ajuda a compreender que, sem o domínio do saber conceitual pelo instrutor bombeiro, este possivelmente terá dificuldades para ensinar, pois ninguém pode dar o que não tem ou ensinar o que não sabe. Portanto, não poderão alcançar uma aprendizagem significativa, visto que é parte primordial ao processo para posteriormente articular com outros conhecimentos, como os saberes procedimentais e atitudinais.

Pretendemos mostrar que o que a supervisora quer nos dizer é que, de fato, está preocupada com a formação dos instrutores do CEBM ao mencionar os “saberes procedimentais” e “a capacidade de diálogo”, pois é pelo diálogo entre os sujeitos que se realiza as intervenções pedagógicas para que se produzam aprendizagens significativas. Daí a perplexidade da supervisora quando afirma que ainda existem instrutores que não aceitam o questionamento de estudantes em sala. Para ela, isso é uma das muitas “intervenções pedagógicas” que podem ser utilizadas estrategicamente pelo instrutor para se averiguar se o estudante está ou não aprendendo, ou seja, construindo o conhecido. Assim, quando Zabala (1998) cita intervenção pedagógica, ele está evidenciando o que Vigotski (2007; 2009; 2010) indica como ZDP, o campo onde ocorrem movimentos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio que caracterizam o processo de aprender.

A pergunta de número 15 (APÊNDICE F), composta de três outras, a questiona: **“O que você entende como saberes docentes? Poderia dizer em que base teórica se sustenta sua concepção? Poderia citar alguns saberes?** Sua resposta nos concede o seguinte excerto:

Até fiquei curiosa ali, de citar alguns saberes docentes, tudo que eu estudei a respeito dos saberes docentes sempre foi **uma noção genérica**, sobre os saberes docentes. E aí, claro, isso incluiria algumas questões, mas não sei se seria tão, tão conceitual, porque toda a minha formação, talvez ela tem sido um pouco mais tradicional na noção da didática, então eu estudei **Pimenta**, Selma Garrido Pimenta, eu estudei o **Tardif**, na área da **didática do currículo** também, ele junto com Celso **Vasconcelos**, na área da avaliação que eu gosto muito também, inclusive por causa da minha formação, são... O **Libâneo** também... São as minhas principais referências para a área da didática, e é nessa área que eu encontro entendimento do que são os saberes docentes. Então os saberes docentes, pra mim, passam pelos **saberes pedagógicos**, então até quando eu falo saberes docentes, às vezes eu quero falar sobre os **saberes técnicos, conhecimento técnico** a respeito da área, porque quando eu penso em saber docente, eu penso na conjugação de saber técnico, com **fazer pedagógico**. Então, o trabalho da prática, da construção da relação entre teoria e prática, na elaboração didática, na capacidade de transposição didática, no conhecimento técnico a respeito do **conteúdo** e na capacidade de transmiti-lo, e aí passa necessariamente pelo conhecimento a respeito do planejamento, de metodologia, e de avaliação, mas essa leitura assim sobre os saberes docentes, uma leitura mais pós-crítica, eu não tenho muito dessa leitura.

A concepção teórica da supervisora pedagógica acerca de saberes docentes é tida por ela mesma como uma “noção genérica”, que recebeu quando era estudante em seu curso de pedagogia, nos campos da “didática” e do “currículo” com os autores “Pimenta”, “Tardif”, “Vasconcelos” e “Libâneo”. Em seu posicionamento, é com esses autores que busca seu entendimento sobre o que são os saberes docentes a fim de construir suas estratégias de ensino e supervisão escolar. Logo, ela mesma ratifica que os “saberes pedagógicos” são “saberes técnicos, conhecimento técnico”, ou mesmo o “fazer pedagógico”. Muito embora já tenha enunciado acerca de saberes conceituais e atitudinais em um excerto anterior (o que tratou acerca dos bons instrutores), neste excerto, concentrou-se sobre os saberes procedimentais, por ela caracterizado como “fazer pedagógico”, reconhecendo sua importância para todo o processo de ensino. Todavia, a própria supervisora expõe que necessita de um maior grau de imersão em “leituras” que tratem sobre os saberes docentes. Assim, do ponto de vista da análise, os dizeres da supervisora mostram a necessidade da imersão teórica a fim de ampliar, para si, as diferenças e os diálogos entre os saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais, “[...] quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão, ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretos naquele conceito que os inclui”. (ZABALA, 1998, p. 43). Na sequência, a pergunta de número 16 (APÊNDICE F): “**Como você percebe a existência de saberes docentes presente na prática pedagógica dos instrutores que no CEBM trabalham?**”, traz o excerto abaixo:

Dos três professores que foram entrevistados, dois deles trabalham cotidianamente com um conteúdo, entre aspas, que eles ministram aqui. Então no aspecto dos saberes conceituais, eu penso que ele já adquiriu esse conhecimento, e reforçam e aprendem cada vez mais a respeito da sua área, e têm um conhecimento realmente muito vasto, é algo que eu ouvi falar, em especial sobre o (Instrutor 03). Os alunos comentam muito, o que é impressionante o domínio que ele tem, sobre a área que ele ministra, e um domínio que não é só daquela, daquele conteúdo que ele passa em sala de aula, pode fazer pergunta sobre qualquer coisa relacionada ao assunto, e ele sabe, ele conhece a lei, ele conhece o regulamento, ele sabe por que acontece de tal forma, e ele trabalha há muito tempo com isso, ele trabalha na diretoria de pessoal, ele é chefe do setor de recursos humanos, da divisão, então ele trabalha com isso. Então além do conhecimento que ele já construiu, a respeito dessa área, dos saberes conceituais, que ele já tem construídos, ele permanece construindo na sua prática, e também **estudando**, porque ele é uma pessoa que estuda muito. No caso do (Instrutor 02), também ele é uma pessoa que hoje trabalha no operacional, e ele é uma pessoa que é destacada realmente no trabalho com resgate, geralmente se chamam pessoas específicas, dependendo do nível da ocorrência, ele é uma das pessoas que é sempre chamada, porque realmente ele tem muita, muita habilidade, muito conhecimento da área. A equipe que leciona resgate veicular também é uma equipe que se aperfeiçoa permanentemente, eles participam de cursos, eles desenvolveram equipamentos também para auxiliar no resgate veicular, então é **uma equipe que pensa a sua prática**. Então, à exceção, fica o (Instrutor 01) porque o (Instrutor 01) trabalha no almoxarifado, não trabalha diretamente com salvamento de altura, mas quando ele veio pra cá, quando ele foi chamado para trabalhar aqui no Centro de Ensino, já foi por causa da habilidade manual dele, porque ele é uma pessoa assim que, até curioso, ele é uma pessoa assim, **tão prestativa**, que a gente brinca porque ele adora uma encanação para arrumar, ele adora uma água vazando, ele adora porque ele chega no lugar, ele quer **investigar, ele quer entender por que que aquilo está errado, e ele investiga, ele não faz só uma arrumação superficial, ele quer entender o que está acontecendo, e ele faz muito bem feito**, isso também está relacionado à atividade prática dele, talvez até mais atitudinal, talvez até mais no saber atitudinal relacionado a esse conhecimento específico de salvamento em altura, do que conceitual, mas ele tem, a formação dele também é bem recente, é uma equipe também que está sempre estudando, na verdade as três disciplinas em que os três professores desenvolvem, são disciplinas que são sempre muito elogiada. A legislação por parte do (Instrutor 03), é só ele que ministra, o resgate veicular do (Instrutor 02) que é uma das disciplinas mais bem estruturadas que a gente tem, a nível aqui do Centro de Ensino, a nível de corporação, tem um planejamento de formação continuada, nós conhecemos todos os membros da equipe, a gente não tem imprevistos assim de: “nossa, apareceu um professor que nunca vi na vida para dar aula” Não, eu conheço os professores, conheço a prática deles, todos são muito bons sem exceção, os alunos passam por resgate veicular e falam: “Meu Deus, foi o melhor módulo do curso.” E eles têm o pensamento e a prática do bombeiro, porque além dos conhecimentos, além dos **saberes conceituais**, de conhecimentos mais teóricos, entre aspas, da disciplina, ele se preocupa muito em preparar o bombeiro. Eu não sei se na época em que tu fizeste o resgate veicular já era assim, mas hoje eles fazem duas atividades noturnas, então eles têm os dias teóricos, e têm as atividades noturnas, nessas atividades noturnas eles provocam experiências relativas ao resgate veicular, mas que culmina em uma realidade, que não tem necessariamente uma, tem uma relação com resgate, mas que é muito mais ampla, tem a ver com essa relação do: **“poxa, eu escolhi ser bombeiro.”** Isso para os alunos é muito importante, e às vezes uma **experiência** como essa ajuda muito mais a **construir a identidade deles como Bombeiros** do que qualquer palestra que eles vão ouvir, em qualquer momento, e para eles isso é muito forte. E no caso salvamento em alturas também, é um dos módulos mais bem estruturados que a gente tem. Infelizmente a gente não tem muita produção a respeito, a gente tem apostila, mas não é uma equipe que produz, cientificamente, mas é muito bem estruturado também, da mesma forma que o resgate, a gente conhece todos os professores, eles são muito organizados, todas as provas são práticas, a gente dificilmente tem recurso, eu nunca fiz recurso, tanto salvamento de altura, quanto de resgate veicular, porque eles têm muita essa **clareza de planejamento**, planejam juntas, equipes que independente de quem é o coordenador, o que é mais antigo, também os mais antigos, no caso o Coronel XXX, Major XXX, e o Tenente XXX em salvamento em altura, são pessoas que têm essa visão do **trabalho colaborativo**. Eu tenho certeza de que isso faz muita diferença para suas equipes, e que isso conseqüentemente faz diferença para os alunos também. Então, essa relação do trabalho corporativo com certeza também implica nesses **saberes atitudinais** que vão

influenciar na formação dos alunos, e até nesse aspecto dos **saberes experienciais**, eu já vou explicar porque eu vou dizer isso. Porque esses oficiais que lecionam também são pessoas que têm muita experiência. E isso pesa muito, porque a grande reclamação dos alunos, eu já falei tanto que agora eu não me lembro o momento que a gente conversou sobre isso, se foi antes ou se foi durante a entrevista. Mas aquela menção das dificuldades dos alunos de que: “Ah, tem muito professor que passa muito slide...” que são aqueles que a gente tem a sensação, uma visão pedagógica que não se tem segurança sobre o seu conhecimento, habitualmente são oficiais que não tem muito conhecimento prático a respeito da área; e isso não acontece em resgate veicular e salvamento em altura. A gente vê pessoas que realmente conhecem da prática, realmente trabalham com isso, e quando trazem algum exemplo de uma história real, para fazer uma ilustração, falam de coisas que eles viveram, e isso faz diferença para os alunos. **Então, não são pessoas que estão ali figurando como coordenadores. São pessoas que realmente entendem do que estão falando. Isso com certeza faz muita diferença, tanto no aspecto saber experiencial, quanto no aspecto do saber atitudinal.**

Cabe informar que, diferentemente das duas primeiras perguntas, essa buscou focar a concepção acerca dos saberes docentes dos instrutores bombeiros militares que participam da pesquisa. Diante disso, iremos discutir cada saber separadamente, triangulando as respostas.

Sobre o aspecto do saber conceitual, a supervisora indica que os três instrutores apresentam um considerável repertório conceitual quando diz que o instrutor 03 permanece sempre “estudando”, que o instrutor 02 pertence a “uma equipe que pensa a sua prática” buscando estar sempre se atualizando. Por último, o instrutor 01, que constrói o seu saber conceitual na investigação das coisas, como dito pela supervisora. Acrescenta que é muito “prestativo”, além de gostar de “investigar”. Todas essas falas nos remetem ao que Zabala (1998, p. 73) tece como finalidade da aprendizagem: “[...] o que se aprende sempre é o resultado da resposta às perguntas que se fazem”. Assim, as percepções desses instrutores sobre a aprendizagem de seus estudantes soldados os fazem, continuamente, manterem-se atualizados. Essa constante atualização de seus saberes conceituais é imprescindível não só para a solução de problemas, mas também como fator necessário para manter os estudantes interessados em aprender (ZABALA, 1998).

Ao encontro do saber conceitual, presente na prática de cada um dos três instrutores, costura-se outro importante saber, o saber atitudinal. De acordo com a supervisão pedagógica, esse saber é bastante visível e utilizado na prática pedagógica desses instrutores. Ao dizer: “poxa, eu escolhi ser bombeiro”, mostra uma expressão que nos remete a uma considerável emoção ao fato de ser bombeiro. Mas vai além, provocando os estudantes soldados a observarem as experiências e vivências de seu instrutor, e que auxiliem estes estudantes a “construir a sua própria identidade como Bombeiros”. As motivações,

propositalmente criadas por este instrutor, possibilitam que os próprios estudantes criem perguntas e que os levem à busca por respostas, desenvolvendo sua capacidade de aprender a aprender (ZABALA, 1998). Assim, Tardif (2013) conceitua o saber atitudinal como saber ser, o que inclui, além do processo de cognição, as emoções e expectativas. Logo, “o ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu Faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias relações inseridas no processo de trabalho escolar” (TARDIF, 2013, p.16, grifos do autor). Por fim, o saber atitudinal possui, em sua essência, a possibilidade de criar boas influências, o que acontece por meio dos instrutores (ZABALA, 1998).

Na continuidade da análise, destacamos os saberes procedimentais. Em sua afirmação, a supervisora indica que o instrutor 03 é muito habilidoso na disciplina que ministra e, mesmo sendo uma disciplina de cunho teórico (Legislação e Regulamentos), esse instrutor consegue articular os saberes conceituais com os procedimentais com bastante desenvoltura: “pode fazer pergunta sobre qualquer coisa relacionada ao assunto, e ele sabe, ele conhece a lei, ele conhece o regulamento, ele sabe por que acontece de tal forma”. Possivelmente, por dominar muito bem os saberes conceituais dessa disciplina, que é eminentemente teórica, esse instrutor alcança respeito e confiança da classe em que leciona (ZABALA, 1998). Isso nos indica que ele se utiliza do diálogo em sala para encontrar os caminhos necessários ao processo de aprendizagem de seus estudantes. Assim, de modo implícito, os estudantes realizam aprendizagens procedimentais, encontrando, a partir das leis e regulamento, respostas às suas inquietações.

Diferente da disciplina ministrada pelo instrutor 03, o instrutor 02 ministra uma disciplina com aspectos eminentemente práticos, ou seja, procedimentais. A disciplina em questão é a de Resgate Veicular e o instrutor é apontado pela supervisora como muito habilidoso com os saberes procedimentais (práticos) da profissão de bombeiro, dizendo: “conheço a prática deles²⁶, todos são muito bons sem exceção, os alunos passam por resgate veicular e falam: ‘Meu Deus, foi o melhor módulo do curso’. E eles têm como pensamento a prática do bombeiro”. Este

²⁶ A supervisora pedagógica se refere ao mesmo tempo, ao instrutor sujeito desta pesquisa, como os demais que participam deste processo de formação, visto que, esta disciplina é ministrada por quatro instrutores ao mesmo tempo.

dizer nos indica que o instrutor sabe que o saber prático desperta a atenção dos estudantes com vistas à aprendizagem procedimental desse saber.

No tocante ao saber procedimental do instrutor 01, a supervisora também o visualiza em sua prática docente, evidenciando que “é um dos módulos mais bem estruturados que a gente tem”, fato que nos remete a outro dizer seu, enunciando que a equipe na qual trabalha o instrutor 01 possui “clareza de planejamento”, valorizando o trabalho em equipe com a “visão do trabalho colaborativo” na construção de seus saberes procedimentais, específicos da atividade de bombeiro.

Já no campo dos saberes experienciais, a supervisora visualiza a presença desse saber ao enunciar que o instrutor 03 “trabalha há muito tempo com isso” e que é até admirado pelos estudantes soldados. Para o instrutor 02, a supervisora ratifica que a relação desse instrutor com sua disciplina é ampla, que busca promover, em seus estudantes, “experiências” tão próximas da realizada quanto possível, utilizando-se de sua própria experiência profissional como bombeiro e, assim, influenciando os estudantes em sua aprendizagem. Já, para o instrutor 01, a supervisora aponta que faz parte de uma equipe de instrutores que possuem bastante “experiência” profissional, o que vai ao encontro das expectativas dos estudantes soldados, a de uma experiência o mais próximo possível da realidade do trabalho desenvolvido pelos bombeiros.

Ao terminarmos a análise desse longo excerto, inferimos que, junto aos dizeres da supervisora pedagógica, há tranquilidade com o trabalho desenvolvido pelos três instrutores bombeiros. Em seus dizeres, os três “não são pessoas que estão ali figurando como coordenadores. São pessoas que realmente entendem do que estão falando. Isso, com certeza, faz muita diferença, tanto no aspecto saber experiencial, quanto no aspecto do saber atitudinal” Deixa claro que os saberes docentes (conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais) estão presentes no trabalho de cada um dos instrutores. É o que nos aponta Tardif (2013), pois é por meio da experiência de trabalho que se fundamentam todos os saberes dos professores. Assim, para esse mesmo autor:

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-la e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma*

saber do trabalho sobre saberes, em suma reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2013, p.21, grifos do Autor).

Todavia, não foi identificado, na entrevista, se ela visualiza uma reflexão mais consciente acerca dos saberes por parte dos instrutores. Foi-nos possível apenas observar que os instrutores fazem uso de muitos aspectos dos saberes e que também os constroem, e que, possivelmente o fazem empiricamente.

5.3.3 Os instrutores e sua compreensão acerca dos saberes docentes

A construção desta seção foi possibilitada a partir das entrevistas semiestruturadas feitas com os três instrutores (APÊNDICE C, D e E). Assim, a questão de número oito: “**Após ter sido realizado uma técnica de comando com 20 estudantes, o senhor foi indicado pelos mesmos como sendo um bom instrutor. A que o senhor atribui este resultado?**”, comum a todos os instrutores (APÊNDICE C, D e E):

Quando o professor, ele se prepara para dar aquela aula, você **tem a colaboração dos alunos**, porque eles tão vendo que está trabalhando, tá fazendo uma coisa certa. Agora quando tu não se prepara para dar aquela aula, **vai de qualquer jeito** dar ela, da mesma maneira que tu está ali de qualquer jeito, os alunos também estão ali de qualquer jeito. [...]. Eu tento me preparar bastante sabe... [...] **Estudar, estudar.** (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 08).

Eu acho que isso daí é um somatório de todos os cursos que a gente deu, foram... Eu dei mais de 50 cursos de resgate, incluindo batalhão, aqui no Centro de Ensino. E a conversa com os alunos, a aproximação nossa, até pelo fato de ser soldado, talvez me facilite muito isso, e trabalhar nas guarnições. Então **a pessoa tem uma certa liberdade** a mais pra conversar comigo, e com os demais instrutores. [...] E a cinética do ensino, do aperfeiçoamento, **ele exige um esforço a mais de cada instrutor**, esquece do salário, preocupado em quem tá formando, a formação do profissional que vai sair daqui, que amanhã ou depois é o colega que vai tá no caminhão, trabalhando na ambulância. É esse pensamento que a gente tem pra formar isso. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 08).

Toda vez que eu entro na sala de aula, eu não entro como alguém que está acima da classe. Mas, eu tento entrar como se eu quisesse **aprender com eles**. [...] Mas, quando eu boto um exemplo de vida e um comparativo, e, uma evolução eu acho, a impressão que eu tenho, é que **ele presta atenção na minha história**, em algum exemplo que eu dou, porque eu sempre lembro a ele que, assim como eles, **eu também entrei como soldado**, e tive condições de progredir na carreira e talvez nessa evolução da legislação é mais fácil gravar a disciplina, do que ser simplesmente, colocar a disciplina atual. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 08).

Nos três excertos extraídos das entrevistas, podemos evidenciar algumas informações que vão ao encontro do que Tardif (2013) e Zabala (1998) preconizam como saberes docentes. Assim, quando os instrutores destacam “tem a colaboração dos alunos”, “vai de qualquer jeito”, “estudar, estudar”, “a pessoa tem uma certa liberdade”, “aprender com eles”, “ele presta atenção na minha história”, e “eu também entrei como soldado”, como sendo alguns dos motivos de terem sido elencados como bons instrutores, estão fazendo referência, sobretudo, aos saberes atitudinais. Diante disso, Zabala (1998, p.24, grifo nosso) nos provoca à reflexão:

[...] talvez o caminho que proponho não seja o mais simples nem o mais direto, porque tenta fundamentar e proporcionar critérios e argumentos para conhecer e analisar o que fazemos; **só se o conhecemos podemos compartilhar e melhorá-lo** para oferecer um ensino de qualidade capaz de promover a aprendizagem de nossos alunos.

Com isso, argumentamos que os instrutores apresentam clareza pessoal do porquê foram indicados pelos estudantes soldados, deixando evidente que suas atitudes colaboram para um processo de ensino. Essas atitudes, desenvolvidas pelos instrutores, possibilitam uma aproximação salutar com seus estudantes, o que, por sua vez, vêm ao encontro do que Zabala (1998) nos relata na citação anterior. Quando o instrutor está mais próximo dos estudantes, ele passa a conhecê-los, a aprender com eles, a compartilhar o conhecimento atitudinal, podendo, ainda, aprimorá-lo continuamente. Em síntese, o saber atitudinal diz respeito a um processo de aprendizagem ativo e participativo, um fator que ficou evidenciado.

A exemplo da questão anterior, quando alteramos o foco da pergunta, não do por que haviam sido indicados como bons instrutores pelos estudantes, mas “**Quais as características de um bom instrutor?**”, sendo esta pergunta a de número nove (APÊNDICE C, D e E), comum aos três instrutores bombeiros sob a sua própria perspectiva, sobressaem os seguintes excertos:

Se preocupar com aluno, se preocupar com ele. É se preocupar em fazer um bom trabalho para que ele possa aprender, como é que eu posso dizer assim... [...] Eu acho que as características de um bom instrutor seria **estudar**. O cara tem que estudar. Não adianta, o cara tem que saber muito. Muito do que ele está falando, para ele não se vê rendido diante de uma situação, ele tem que se preocupar muito com o que... Não o que sabe, mas como o que ele vai fazer para transmitir aquilo que ele sabe... **Descomplicar**, porque eu posso ter muita coisa na minha cabeça... Mas, se eu não souber transmitir, esquece, não vai servir de nada. E ainda assim, eu preciso ter a **humildade** necessária para, no final das contas, saber se o conhecimento que tenho, a forma como ele foi transmitida, chegou até o aluno, para eu poder estar sempre me readequando, remodelando para

poder estar vendo se o que eu sei é suficiente, e se a forma que eu estou passando o que eu sei está sendo eficiente. Se não está sendo, reformula. Eu acho que se você consegue calçar bem esse tripé, a coisa flui. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 09).

Olha... **Primeiro gostar do bombeiro**, gostar do que faz. Assim, sou amante do que eu faço, venerado, entusiasta. O pessoal fala que um ano passa isso né, um ano ou dois, não passou; ao contrário, cada dia que passa, **me aperfeiçoar cada vez mais**, com cursos fora de bombeiro, aqui, enfim. Então acho que o entusiasmo pela área que faz gostar de fazer, isso é muito importante, e segundo é gostar, não de dar aula em si, não vejo, sinceramente eu não me vejo como professor, mas o fato de querer ter um colega do lado, bem capacitado pra te ajudar, eu já passei várias situações complicadas assim de risco de vida e tudo mais, pra salvar, às vezes eu senti que faltava tanto em mim como no meu colega às vezes uma falta de conhecimento a mais, uma falta de uma orientação a mais. Então, baseado nisso, inexperiência de colegas, aqui, a gente conversa muito sobre isso, a gente, é o que a gente tenta fazer, é repassar isso aí pra aluno, **é formar nele um colega de amanhã**, além de formar um profissional que vai trabalhar em qualquer outra área, seria esse entusiasmo pra profissão, querer formar um colega, e não um subordinado, não... E sim, colegas, um irmão que todos nós somos. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 09).

Eu uso uma técnica que eu não sei se isso é de um bom instrutor. Mas, uma das primeiras coisas que eu faço em aula; alguns podem até achar que isso é matacão de aula... Mas eu sempre entendi que ninguém gosta da matéria sem gostar do professor! Então, **a primeira coisa que eu tento fazer é cativar a turma**. Então eu conto a minha história de vida em um primeiro momento e peço não de forma tão prolixa como eu faço... Mas que eles contem a história de vida deles. Porque resolveram ir para o Bombeiro, o que os influenciou? O que eles esperam? E a gente nota que ficam ansiosos em querer falar. E nesse momento eu começo a buscar aqueles que eventualmente podem servir de apoio para minha instrução. Alguns alunos, quando falam e contam suas histórias, eles vão servir de apoio, quando eu botar grupos de estudo. Então, quando eu dividir a classe, já nessa conversa inicial, eu vejo algumas características que vão ser importantes para definir grupos e grupos. Então, eu acho que talvez pela pergunta, **uma das características de um bom instrutor, é a percepção dos alunos. A segunda é tentar construir o conhecimento com eles**. Eu não entro dizendo: “eu vou ensinar isso e isso e aquilo”. Eu entro falando aspectos de vida, eles vão falando aspectos de vida e isso vai trazer o assunto que vai interessar a eles. E aí, quando eles começarem a perguntar, eu digo: “Isso está na lei tal e tal artigo”. Então eles identificam mais facilmente a Lei pelas conversas. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 09).

Os dados indicam percepções de bons instrutores quando estes os relacionam a sua prática. Todavia, o fazem, principalmente, sob a perspectiva de saberes atitudinais, conforme os fragmentos dos excertos: “Se preocupar com aluno”, “humildade”, “Primeiro gostar do bombeiro”, “é formar nele um colega de amanhã”, “a primeira coisa que eu tento fazer é cativar a turma”, “uma das características de um bom instrutor, é a percepção dos alunos”. Frente à considerável quantidade de elementos que se assemelham aos saberes atitudinais, Zabala (1998, p. 158) nos encaminha à compreensão de que os saberes “[...] atitudinais também são os orientadores e estruturadores de toda a metodologia”. Com isso, inferimos que os três instrutores se utilizam desse saber, em especial, para fomentar sua prática pedagógica e, com isso, aproximarem-se dos estudantes para conduzi-los ao “aprender a aprender” (ZABALA, 1998, p. 158). Logo, o saber

atitudinal não é o motor do método pedagógico, mas sim, apenas sua estrutura, fator que ficou evidente nos três excertos (ZABALA, 1998). Isso cria possibilidades para a formação de bombeiros com características cooperativas, alinhadas com a formação cidadã que os encaminha para um “espírito de corpo”²⁷ e para uma aprendizagem que os tornem capazes de compreender a responsabilidade de sua atuação junto à sociedade onde atuam. Posteriormente, apresentam outros aspectos caracterizados como saberes conceituais com os dizeres “estudar”, “me aperfeiçoar cada vez mais” e “é tentar construir o conhecimento com eles”. Esses dizeres asseveram que, para serem bons instrutores, é necessário estudar, aprender e construir novos conhecimentos continuamente para desenvolver e ampliar o repertório conceitual a fim de tornar o conteúdo a ser ensinado interessante. E, com isso, visualizam os possíveis “centros de interesse” comuns, pois, “os conteúdos de aprendizagens são basicamente conceituais” definidos em um currículo prescrito (ZABALA, 1998, p. 157).

Por fim, aparecem, também, os aspectos procedimentais acerca dos saberes com o dizer “descomplicar”. Em seu dizer, o instrutor 01 parece utilizar algo que aprendeu quando estudante, em seu curso de licenciatura. Para ele, é necessário que o instrutor saiba observar o processo de aprendizagem do estudante para, quando necessário, ir descomplicando os procedimentos e o estudante alcançar o pensamento estratégico do instrutor e conseguir, dessa forma, aprender. Por conseguinte, o “descomplicar” desse instrutor, vai ao encontro do que preconiza Zabala (1998, p. 161, grifos do autor): “[...] toda unidade de intervenção deveria partir, como dizíamos, de uma *situação próxima à realidade do aluno, que seja interessante para ele e lhe proponha questões às quais precisa dar resposta*”. Isso nos remete a outro relevante aspecto teórico que também vai ao encontro do que foi discutido por Zabala (1998). Para Vigotski (2007), as atividades propostas não devem ser demasiadamente fáceis ou complexas, que desmotivam os estudantes, necessitando da intervenção constante do instrutor bombeiro. Logo, a percepção dos instrutores frente aos processos de aprendizagens de seus estudantes

²⁷ A expressão “espírito de Corpo” é muito utilizada pelas corporações de bombeiros em todo o mundo. O sentido busca demonstrar que os bombeiros são fortes quando unidos pelas linhas do respeito, da tolerância, e da cooperação mútua. Assim como no corpo humano, o cérebro não é mais que o fígado, o coração, ou qualquer outro órgão; pois um necessita do outro para sobreviverem. De modo semelhante, o bombeiro tem a possibilidade de alcançar seu ápice quando se soma cooperativamente a outros bombeiros em seu trabalho para poder, então, ser denominado “Corpo de Bombeiros”.

possibilita uma intervenção significativa. Ao término da análise desses excertos, evidencia-se que os três instrutores fazem uso de três saberes docentes para se constituírem como instrutores: os conceituais, os procedimentais e os atitudinais, fator este que é ratificado por Zabala (1998) quando confere ser impossível dissociar os saberes docentes entre si.

Na sequência, desponta a necessidade de questionar junto aos instrutores se eles haviam recebido algum tipo de orientação pedagógica para o desenvolvimento de suas aulas, e, com esse intuito, realizamos a pergunta de número 10: **“Quando do início de seu trabalho como instrutor junto ao CBMSC, o senhor recebeu alguma orientação de cunho pedagógico? Se sim, qual e como se deu o processo?”**, também comum aos três instrutores (APÊNDICE C, D e E), que possibilitou os seguintes dados, expressos pelos respectivos excertos:

Eu trouxe a bagagem, assim... **A gente sempre tenta se espelhar em alguns instrutores**, na verdade, que passaram dentro do Salvamento em Altura. A gente tem que ter muita calma. Então, geralmente um ponto que os alunos chamam muita atenção, pelo menos para mim [...] que é método de ensino é pela paciência para com eles... Mas isso eu aprendi no bombeiro, isso um pouco veio da geografia, da base que eu tive lá, e aí tu vai somando um pouco, **vai mesclando e vai indo...** (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 10).

De cunho pedagógico, foi passado naquele curso que eu me referi antes de instrutor de resgate. Então foi dividido duas funções bem claras lá, a parte operacional foi mais comando por hoje Major XXX, e a parte teórica, pedagógica, porquê das coisas, como repassar informação **assim bem básica**, claro, num tempo muito curto, foi o que hoje o comandante sempre ensinou, o tenente, coronel XXX, passou. Posteriormente acho que dois, perdão, três anos depois, já dando aula, aí entrou e já **fizemos o curso de técnico de ensino**, que é um curso muito bom, mas que pra começo de, eu não vejo, tenho feito alguma coisa assim em relação ao curso do bombeiro, formação bombeiro, mas aí é ótimo porque sabe o porquê das coisas, comportamento... [...] (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 10).

Na verdade não. **Eu não recebi.** Eu acho que o Corpo de Bombeiros, por ser uma estrutura hierárquica e pelo fato estar em condição de oficial, talvez quem estivesse trabalhando no Centro de Ensino não quisesse passar a orientação porque ficaria constrangido em orientar o superior hierárquico. Então não foi passado. Apenas me disseram assim: "Olha, o programa de matéria é esse". E aí eu pesquisei as Leis... Mas não houve uma orientação específica de como dar aula. Havia orientações de como deveriam ser as avaliações. Mas de como dar aula, não. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 10).

Diante dos excertos, as expressões “A gente sempre tenta se espelhar em alguns instrutores”, “vai mesclando e vai indo...”, “De cunho pedagógico, foi passado naquele curso que eu me referi antes de instrutor de resgate.”, “assim bem básica”, “fizemos o curso de técnico de ensino” e “Eu não recebi”, sintetizam as respostas que orientam como se deu a orientação pedagógica quando do início de seus

trabalhos junto ao CEBM. Identificamos que o instrutor 03 é bastante enfático em afirmar que não recebeu orientação, justificando que, possivelmente, havia certo desconforto hierárquico com relação à supervisão pedagógica alguns anos atrás quando ingressou no CEBM como instrutor. O instrutor 01 disse que se inspirou na experiência de outros instrutores da mesma disciplina para construir seu fazer pedagógico, integrando com os seus conhecimentos oriundos do curso de licenciatura, um aspecto que Tardif (2013) chama de construção da experiência por intermédio da observação da prática de outros mais experientes. Em sequência, o instrutor 02 afirma ter recebido orientações advindas de dois cursos que havia realizado: um de Resgate Veicular e o de Técnicas de Ensino, ambos com atividades específicas do campo do fazer pedagógico. Ainda assim, indica que os cursos são bons, mas não focaram para a atividade do bombeiro, por isso não se identificou neles ou faria pouco sentido para as suas aulas se a orientação pedagógica tratasse apenas de teorias. Sobre esse aspecto, Tardif (2013, p. 115) diz que o objetivo de cursos e orientações pedagógicas seria

[...] mostrar como a análise do trabalho dos professores permite esclarecer, de modo fecundo e pertinente, a questão da pedagogia. Na verdade, noções tão vastas quanto às de Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com situações concretas do trabalho docente. Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade.

Com isso, procuramos mostrar que a argumentação do instrutor 02 é pertinente, pois, em ambos os cursos, a formação não encontrou sentido, tampouco aprendizagem. A prática docente é repleta de possibilidades que se sustentam nas mais diversas perspectivas teóricas e, em meio a isso, questionamos os instrutores se eles possuíam algum conhecimento teórico que pudesse servir de orientação para o desenvolvimento de sua prática. Assim, a questão de número 13: **“Alguma teoria pedagógica (autor) inspira sua prática como instrutor? Se sim, qual e por quê?”**, comum aos três instrutores (APÊNDICE C, D e E), procurou explorar em que bases se sustentam os trabalhos destes instrutores:

Olha [...], infelizmente agora eu não saberia te dar, por exemplo, não saberia te enquadrar dentro de uma teoria pedagógica que eu ministro aqui como aula. Desculpa, mas eu não saberia enquadrar , talvez se eu parar pra pensar, talvez eu pudesse buscar alguma coisa... (Instrutor 01 –

Entrevista Semiestruturada – Questão 13).

Não. Eu fiz faculdade... Assim, a gente estudou a parte pedagógica, alguns autores e tudo mais, mas em relação ao teórico... Então, **eu não vejo muito a implacabilidade assim muito na parte do bombeiro**, de informação. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 13).

Olha, faz tanto tempo que eu estudei **Piaget, Vigotski** na Universidade que eu não me lembrava exatamente o que um dizia, o que o outro dizia. Então, muitas das coisas que a gente faz, a gente **vai fazendo hoje empiricamente. Vai fazendo por experiência de vida**. [...] “Poxa, eu estou tão desatualizado que eu vou ter que ler um pouquinho de novo as teorias”. E aí, ontem, dei uma estudada, eu entrei no Google rapidamente e, nesse momento, eu acho que eu me aproximo um pouco mais, assim, de Vigotski, **que o social que de certa forma estimula o aprendizado**, se é isso que Vigotski queria dizer, me pareceu pelo menos isso quando eu fiz uma leitura dinâmica ontem à noite. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 13).

Os três excertos apresentaram concepções diferentes. Para o instrutor 01, após desculpar-se, informa que não saberia dizer se sua atividade, como instrutor, estava baseada em uma sustentação teórica. Já o instrutor 02 é enfático ao dizer que não percebe aplicabilidade em suas atividades como instrutor. Entretanto, o diferencial entre os excertos ocorre em meio à resposta do instrutor 03. Para esse instrutor, sua percepção de possível esquecimento sobre as teorias de Piaget e Vigotski o levou a pesquisar, um tempo antes da entrevista, para sanar suas dúvidas. Assim, relata que, com o passar do tempo, sua atividade foi caindo no processo empírico e no campo da experiência prática, desatualizando-se sobre as teorias que pudessem sustentar sua prática pedagógica. Portanto, após enunciar dois importantes teóricos, expressa que se inclina mais pela teoria histórico-cultural, com a seguinte expressão: “que o social que de certa forma estimula o aprendizado”. Trata-se de um aspecto interessante, pois, de fato, o social é condição para o processo da aprendizagem: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 100). Porquanto, esse instrutor reconhece o processo social que permeia a troca de conhecimento entre um aprendiz menos experiente e outro mais experiente, cujas capacidades não são determinadas biologicamente, mas sim, socialmente viabilizadas. (VIGOTSKI, 2007). E, já que o meio social e cultural incide sobre a formação pessoal e profissional dos instrutores bombeiros, buscamos compreender como os saberes docentes, possivelmente, foram construídos e consolidados, conforme a questão de número 14, comum aos três instrutores, perguntou: **“O que é ensinado em sala de aula são saberes construídos socialmente ao longo de muitos anos, o que contribui para a cultura do bombeiro com diferentes saberes, como os conceituais,**

didáticos pedagógicos, experienciais e atitudinais. Como o senhor compreende esses saberes?” (APÊNDICE C, D e E). Obtivemos como respostas os seguintes excertos:

É um grande mosaico, porque assim... [...] os saberes conceituais, são os conceitos na verdade, isso seria o teórico que é o que a gente... Bom... **Seria as pesquisas que a gente faz para poder aprender, para ter conteúdo na verdade.** Esse didático, **o saber didático pedagógico, seria como eu vou transmitir...** [...] Vai se fundindo. Lembra que no começo eu tinha falado a ti que era o tripé? Tem que saber, tem que saber como passar, **tem que ter uma humildade necessária para saber se o processo está funcionando.** E as experiências, aqui, as experiências como eu comentei contigo, a gente acaba ao longo do curso de soldados, **a gente acaba vendo aqueles instrutores,** [...], a disciplina resgate veicular eles têm um instrutor específico também, é muito bom, é um cara que também me inspirou na parte prática. A parte de APH, o saber, tem uma rapaziada ali que tem um saber muito grande, tem muito conteúdo. E na legislação, se é a pessoa que estou pensando que é, uma pessoa que também tem muito conteúdo. Sabe transmitir muito bem. Muito bem... [...]. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 14).

[...]. Acho que o conceito geral seria mais ou menos isso, a parte **conceitual, os conceitos já existem,** tanto do resgate aqui, estudo fora, a gente pega informações científicas que estão sendo usadas, e usamos ali, é o mesmo conceito, então, conceito mais atual na área ali. A parte **didática pedagógica,** como eu vou dar aula, né? O intuito seria esse? **A gente usa todos os instintos, primeiro é aguçar a curiosidade deles... Isso gera expectativa, mas é complicadinho, mas a gente consegue fazer isso.** Aquela parte do muito importante também, eles têm noção do que estão se formando, eles estão se formando bombeiro, aqui o centro de ensino [...] Então, esse recurso pedagógico que a gente usa o porquê das coisas, né, qual a consequência disso, ação, reação, tudo é feito de uma reação, [...]. Experienciais, **a gente valoriza muito a experiência de cada um.** Então, assim, ah, porque é um aluno, não, foi mercê, meu amigo foi mercê, o outro foi policial, o outro já era bombeiro de outro Estado, tem vários, então a gente já tem essa informação deles, o de passou uma situação traumática, qual foi a situação “Ah, foi isso, ah eu vi tal coisa, eu vi falar tal coisa” isso é importante, e priva dos instrutores. Então, assim, a primeira coisa, bem, eles têm que gostar dos instrutores, então não é gostar de ah, mas é gostar de idolatrar, então a gente faz um outro joguinho entre os instrutores, a gente faz o quê? Um enche a bola do outro. Quando eu to dando aula, to falando muito bem dos outros dois, que os caras são os tops, são a referência, inventa situações hipotéticas, pô tem o resgate o cara, o que ele fez eu não tinha visto, então a gente enche a bola um do outro, e eles fazem o mesmo comigo, e assim vai indo. Então, cria uma admiração próxima, então o que acontece? Não tem celular, não tem notebook, não tem facebook, não tem mais nada que eles queiram a não ser aprender a instrução. Eles vêm assim: “Pô, aquele cara ali é muito bom, cara”. Então, aquela idealização tipo eu falei agora, de um dia chegar próximo da didática, a mesma coisa a gente tenta fazer isso com eles, imaginar que nem que eles não sejam isso, mas tem que criar essa ideia, pelo menos, essa ideologia, e sabe, a gente quer fomentar isso neles, né, que eles queiram ser como nós, ou melhores ainda, superar, sempre a ideia de superação, em certo instante superar o instrutor é uma coisa boa, superar o colega do lado. Então, até aí tudo bem. E a nossa própria experiência... Então, assim... A experiência que eu tenho no caminhão, tenho sete anos que eu estou no centro. Então, um pouquinho mais adiante. Então, toda ocorrência que eu peguei em situações difíceis, situações fáceis, todo resgate que foram registrados, tanto por mim quanto por colegas, que a gente sempre conversa, toda essa experiência a gente tenta passar pra cá, aonde no curso eu vou mostrar isso? [...] Um curso jamais pode ser igual, jamais, entendeu. [...] Então, você tem que trazer pra cada nicho. Pra cada tipo de aluno, isso a gente faz, se ele é aluno soldado, [...] cada tipo de um, nós temos um modelo de aula. Então, a gente é meio mutante, né, que é adequação do instrutor pra aquele grupo de pessoas, isso eu acho importante. [...] E a atitude... **É a nossa atitude, eu acho que é mais de cada um,** [...] é o jeito dele. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 14).

Eu acho que **eles se interligam,** né? [...].Então, eu não me sinto inseguro em nenhum momento

na parte **conceitual**, porque faz parte do meu dia a dia. Dos recursos ou das técnicas **didáticas pedagógicas a gente faz isso, às vezes, de forma empírica**, a gente não vai conscientemente. Eu acho que em sala de aula em dizer assim: “eu vou usar essa didática...” Talvez seja um erro, eu acho que talvez a gente merecesse, ou talvez alunos merecerem que a gente se preparasse melhor. [...] Então, **a experiência, às vezes, ela é uma aliada. Mas ela pode, também, nos enganar**. Se eu confiar demais na minha experiência eu posso deixar de me atualizar. **E quanto de atitudes, eu acho que na verdade é o que eu tento me cobrar**, por exemplo, eu sei que um professor tem que ter determinadas atitudes e eventualmente eu me pego em atitudes que poderiam ser melhoradas. Mas, ao mesmo tempo, quem sabe isso pode tornar o ambiente mais leve para outros, principalmente no ambiente militar. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 14).

Por meio desses excertos, inferimos que os três instrutores apresentam uma compreensão sobre a construção de seus saberes docentes, um tanto tímidas, é verdade. Sobre esse aspecto, os saberes conceituais são compreendidos como: “Seria as pesquisas que a gente faz para poder aprender, para ter conteúdo na verdade.”, “conceitual, os conceitos já existem”, e “eles se interligam”, sugerindo que apresentam dificuldades em estabelecer e distinguir para si o que são esses saberes, sua finalidade, como também sua necessidade para a compreensão do processo de aprendizagem. Apenas descrevem e explicam como adquiriram o conhecimento conceitual. Assim, Zabala (1998, p. 16) indica que “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”, ou seja, os referenciais teóricos possibilitam fundamentar toda a atividade prática realizada pelo instrutor, servindo de critério de avaliação do processo de ensino executado, alterando-o sempre que necessário com o foco na aprendizagem.

Quanto aos saberes procedimentais, enunciam como sinônimo do saber didático pedagógico. Logo, “o saber didático pedagógico, seria como eu vou transmitir...”, “didática pedagógica, como eu vou dar aula, né?”, “A gente usa todos os instintos, primeiro é aguçar a curiosidade deles... Isso gera expectativa, mas é complicadinho, mas a gente consegue fazer isso” e “didáticas pedagógicas a gente faz isso, às vezes, de forma empírica”. Diante desses dizeres, Zabala (1998, p. 17) nos orienta que os

[...] processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Portanto, entendemos que não há clareza sobre a aquisição de saberes docentes, pois apenas os descrevem, de modo que o instrutor 02 responde com

uma pergunta. Ainda, consideram que esses saberes são desenvolvidos de forma empírica, não reflexiva, como nos sugere o instrutor 03.

No tocante aos saberes experienciais, os instrutores retomam seus dizeres evidenciando que esses são adquiridos, principalmente, quando “a gente acaba vendo aqueles instrutores”, “a gente valoriza muito a experiência de cada um” e que “a experiência, às vezes, ela é uma aliada. Mas ela pode, também, nos enganar”. Como foi mostrado na noção dos outros saberes, os saberes experienciais também não foram referenciados como saberes reflexivos e conscientes utilizados em suas atividades de instrução. Acerca disso, Zabala (1998, p. 15) enuncia que:

A pouca experiência em seu uso consciente, a capacidade ou incapacidade que se possa ter para orientar e interpretar, não é um fato inerente à profissão docente, mas o resultado de um modelo profissional que em geral evitou este tema, seja como resultado da história, seja da debilidade científica. Devemos reconhecer que isto nos impediu de dotarmos dos meios necessários para mover-nos numa cultura profissional baseada no pensamento estratégico, acima do simples aplicador de fórmulas herdadas ou da última moda.

Assim, o saber experiencial é muito utilizado pelos três instrutores, reconhecendo sua utilidade, todavia esse se mostrou, nos excertos, sem uma explicação científica, nem com uma justificativa para a sua utilização.

Por fim, tão importante quanto os outros saberes, passamos a discutir a compreensão dos saberes atitudinais, sendo que, para eles, é importante ter “uma humildade necessária para saber se o processo está funcionando”, como também uma característica pessoal “é a nossa atitude, eu acho que é mais de cada um”, ao passo que o instrutor 03 explica que “[...] atitudes, eu acho que na verdade é o que eu tento me cobrar”. Na medida em que analisamos os excertos que tratam sobre os saberes atitudinais, identificamos que o instrutor 01 atribui valor atitudinal para a humildade, uma forma de conferir e avaliar sua prática docente, pois, em seu dizer, sem a humildade o instrutor não realizaria os devidos ajustes do processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, esse instrutor vai ao encontro do que Zabala (1998, p.15) discute sobre os saberes atitudinais:

[...] através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão.

Os instrutores 02 e 03 mostram entendimento sobre a importância desse saber em seu processo de ensino com foco na aprendizagem dos seus estudantes. Entretanto o fazem timidamente. Diante desse fato, apoiados em Zabala (1998), argumentamos que dispor de conhecimentos acerca dos saberes atitudinais possibilitaria auxiliar os instrutores em suas tomadas de decisões, tanto em sala de aula quanto fora dela, para construir e desenvolver, sempre que necessário, novos processos de ensino.

Como cada um dos instrutores que participam da pesquisa foi indicado pelos estudantes soldados quando do preenchimento da Técnica de Complemento além de terem características atribuídas por seus estudantes, isso nos permitiu fazer uma classificação quanto ao saberes docentes, saber conceitual, procedimental, experiencial e atitudinal (TARDIF, 2013; ZABALA, 1998) presentes nas aulas de cada instrutor. Portanto, tendo como referência essas características, perguntamos aos instrutores, por meio da questão 16 (diferente a cada um dos instrutores), acerca apenas do saber conceitual: **“Os estudantes lhe atribuíram muitas características. Entre elas, o seu domínio e conhecimento conceitual na disciplina que ministra. Como se deu este conhecimento?”** (APÊNDICE D e E), e questão 16: **“Os estudantes lhe atribuíram muitas características. Entre elas, o seu domínio, atualização e conhecimento conceitual na disciplina que ministra. Como se deu este conhecimento e sua atualização?”** (APÊNDICE C) como se deu a construção de seus saberes conceituais, obtendo como respostas os seguintes dados expressos pelos respectivos excertos:

Pra mim foi estudo. [...]. Então, por isso de alguma maneira está o domínio. Porque a gente se esforçou, estudou bastante para ter aquele domínio ali, e conhecimento conceitual para essa disciplina. Não tem jeito, é o estudo, não tem jeito. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 16).

Isso daí, assim, tem duas formas, porque, a parte prática, trabalhando dia a dia, isso é óbvio. A experiência se dá nisso daí e em cursos que eu fiz mais avançados na área. Isso é um ponto. **O que mais me ajudou foi ser especificamente instrutor**, porque eu tenho que dar o exemplo também, porque eu, não basta ensinar uma coisa e fazer outra, então, tudo que eu ensino, eu tento, copiosamente, restritamente fazer aquilo ali. [...] (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 16).

Domínio, atualização e conhecimento conceitual. **Primeiro que eu gosto muito de ler.** Então, não raro, eventualmente pelo fato de eu gostar de ler jornal, revista ou assistir televisão, eu faço um link com a matéria, com alguma atualidade. Então, exemplo: assisti o Jornal Nacional ontem, li O Diário Catarinense hoje de manhã. Se há uma notícia que é correlata com a matéria, e eu sei que eles têm dificuldade de assistir Jornal Nacional, ou mesmo O Diário Catarinense. Eu faço um link com eles, eu tento mostrar que a nossa disciplina é atual. Ela está sendo discutida em algum momento. Acredito que deva ser com isso. Enquanto do domínio é aquela questão do meu trabalho, hoje na

diretoria do pessoal. Então, todas as leis que eu estou lecionando, todas elas é o meu dia a dia. E então, não raro também eu posso citar a Lei e algum exemplo de algum militar do Estado, que a Lei foi empregada, algum direito eventualmente conquistado por alguém. Então, eu posso citar, de que forma que se faz um requerimento, de que forma o requerimento é encaminhado, em que ele se baseia, é de certa forma o meu dia a dia, por isso que eu acredito que eles entendam que eu tenha domínio na área. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 16).

Decorrente desses excertos, evidencia-se que os saberes conceituais foram construídos, de acordo com os instrutores, de diferentes formas: “Pra mim foi estudo”, “o que mais me ajudou foi ser especificamente instrutor” e “primeiro que eu gosto muito de ler”. Então, melhorar a própria prática educativa mostrou-se uma atividade recorrente a esses instrutores, o que vai ao encontro de Zabala (1998), pois a atualização do conhecimento possibilita saber se o que fazemos está sendo bem feito, se é satisfatório ou ainda se necessita ser melhorado.

Após a análise das características conceituais, passamos a abordar as procedimentais, uma vez que também foram elencadas pelos estudantes. Assim, o instrumento de geração de dados identificou, junto à questão de número 17 (diferente a cada instrutor): **“A sua forma de ensinar vem a ser outra importante característica apontada na pesquisa pelos estudantes. Como é pensada e preparada suas aulas, pois, para os estudantes elas são dinâmicas e produtivas?”** (APÊNDICE D), pergunta de número 17: **“A sua forma de ensinar vem a ser outra importante característica apontada na pesquisa pelos estudantes. Como é pensada e preparada suas aulas, pois, para os estudantes, o senhor explica muito bem?”** (APÊNDICE E), e a questão de número 17 (APÊNDICE C): **“A sua forma de ensinar vem a ser outra importante característica apontada na pesquisa pelos estudantes. Como didaticamente é pensada e preparada suas aulas, pois, para os estudantes o senhor possui boa didática, flexibilidade em seu modo de ensinar e é dinâmico?”**. Assim, os estudantes elencaram os adjetivos aos seus instrutores por meio de expressões: dinâmico, produtivo, explicar bem, boa didática e flexibilidade, possibilitando os seguintes excertos:

A gente pode, não tem jeito, a forma mais fácil, jeito mais fácil de fazer aprender alguma coisa é tornar o meio mais simples possível, e mais palpável possível, e com mais exemplos práticos possíveis, para que ele possa criar vínculos dentro da cabeça e ver que aquilo ali é real. Tá certo que a disciplina é uma disciplina muito prática. Então, fica muito fácil porque é tudo muito palpável, na verdade. Então, assim, **eu tento, né, eu procuro tornar bastante palpável, bastante prático aquilo ali que estão fazendo**. O exemplo mais comum que eu vou te dar, que isso ocorre, é uma disciplina que eu gosto muito, é a disciplina de montagem mecânica, ou polias, na verdade. [...]. Me contar uma história, resolve muito também. Passar o conteúdo em forma de história isso é uma

beleza. Porque eles criam dentro da cabeça, uma forma mnemônica, na verdade. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 17 – APÊNDICE D).

É o que eu já falei, a gente pensa na real, e como é que eu entenderia melhor aquela matéria, **e qual a melhor forma de eu criar consciência naquela pessoa, fazer ela entender que ela tá se tornando bombeiro**, que a função dela é servir em geral, você tá dando uma mesa, não é de ficar na sua aula, tu trabalhar pra comunidade, pra sociedade, é uma coisa meio, ah isso é uma filosofia, não sei o que, ou isso é uma coisa muito além. [...] Todo mundo sabe qual é, é fantástico, porque é uma coisa que pega, existe um gênio maluco dentro de nós que ele busca isso daí, que ele, fazer o aluno criar isso daí, **despertar essa coisa genética do bombeiro**. Então... Enfim, eu acho que o importante é fazer o aluno pensar nisso daí, formar o profissional que nós vamos trabalhar do lado, nós estamos pensando em formar não o aluno em si, pensar em aluno já não gosto, pode ser meu companheiro daqui dois meses. [...] mas esta parte do aluno eu não gosto. Eu vejo amanhã ou depois, vai tá comigo no caminhão, nas guarnições, que apesar de ter caído aqui, aquela coisa, ali naquele momento, nós estamos formando um profissional, um colega. Claro, claro, mas a formação, assim, eu acho que eles gostam, que às vezes eles comentam com a gente, sempre faz um churrasquinho, assim, toma uma cervejinha pra relaxar, dou uma relaxadinha, o pessoal faz pagode e tal, e depois a gente senta pra conversar legal, aí o pessoal tá mais confortável, eles estão numa situação mais aberta, totalmente pra falar realmente o que gostou, o que não gostou, aí é uma metralhadora, o que tu fizer de errado eles realmente vão te metralhar. Que bom que tu pode corrigir depois, se eles contivessem pra eles aquela, por medo, por vergonha de falar, se viu livre, como que ia evoluir? Então a gente anota, e o que eles falam de bom, os bons elogios que nós temos, assim, em relação à proximidade dos instrutores com os alunos, que não tratam eles como alunos, cai por terra e o companheirismo, é como se fosse um seminário, nós estamos aqui pra passar informações, alguns tem mais informações mais avantajadas, e outras menos avantajadas, pra equalizar isso daí, deixar o conhecimento mais pleno, e a outra muito importante que preocupa muito, cada mudança assim, assim, é muito grande, é com a unidade de instrutores. Então, a turma, o instrutor que pega uma turma, vai até o fim com a turma, até o fim, ele conhece o dia a dia do aluno, e quando o instrutor não tá, tá um outro que fala a mesma linguagem que tu, mas que conversa contigo, que infelizmente alguns cursos que eu notei, tu tem dois instrutores hoje, dois amanhã, e dois depois, e dois depois, não tem uma continuidade do ensino, e, ao contrário, às vezes tem uma divergência de uma técnica e outra. “Tal instrutor falou que assim é melhor... Ah! Mas, o outro falou que é assado, o outro falou que é assim, o outro falou que é assado”. Então, ou seja, não houve uma conversa preliminar com o grupo de instrutores pra ter uma unidade de ensino, assim é a melhor forma de passar. [...] (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 17 – APÊNDICE E).

Eu dou todo o assunto dentro do programa de matérias. Mas eu não venho para a sala de aula dizendo assim: “Hoje eu vou falar em determinado assunto e se alguém por algum acaso fazer uma pergunta que não é dessa aula eu não vou responder”. Dentro da matéria de RGE existem vários assuntos, por exemplo, desde direito, como férias e licenças, como por ventura remuneração, como por ventura uma nova carreira. Então, o fato de eles ouvirem falar que mudou a lei da carreira, o fato de eles ouvirem falar que mudou a forma de remuneração, agora para subsídio, é o interesse deles que não me nego quando eles têm. É uma forma apenas de adiantar, essa matéria. E se eu não desse hoje, eu daria amanhã, semana que vem. Então, **mas a curiosidade deles é hoje**, a curiosidade talvez não venha ser amanhã. Então eu prefiro eu explicar hoje, dentro da matéria de uma forma técnica, ou dentro do empreendimento da corporação, do que eles ficarem curiosos e no “disse que me disse”. Aí eles perdem o interesse. Então, quando, por ventura, algum aluno ouviu dizer assim: “O que é o subsídio? O que ele vai trazer de vantagem? Por que alguns gostam e por que alguns não gostam? Quem gosta; quem não gosta do subsídio? Eu aproveito isso pra matar a curiosidade deles e, ao mesmo tempo, eu já elimino um dos assuntos que estão dentro do programa de matérias. Então, acho que **essa flexibilidade que eu tenho talvez seja interessante porque faz a aula ser interessante**. [...] Como se fosse uma engrenagem que vai sendo retro alimentada. [...] O que eu não gostava eu não vou fazer agora. Então, quando alguém tem uma pergunta, eu respondo. Se eu não responder, eu me comprometo a responder a próxima aula. Então, a questão de regulamento disciplinar eu digo pra eles: “Vocês não entraram na corporação para serem punidos. Vocês entraram para servir à comunidade, o regulamento disciplinar faz parte da nossa corporação! Faz parte de todas as corporações, em todos os lugares existem formas de regulamentos disciplinares. Diferentes, mas existem. Então, cometer o erro é natural, mas trabalhar o processo, ver se eventualmente o processo que você está sendo submetido é legal ou não, se

ele é nulo ou não. Isso você precisa saber.” E aí acredito que da forma como eu falo isso eles possam achar interessante. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 17 – APÊNDICE C).

A forma como esses instrutores lecionam e compreendem o processo procedimental de suas aulas mostrou-se significativo com os dizeres: “eu tento né, eu procuro tornar bastante palpável, bastante prático aquilo ali que estão fazendo”, “e qual a melhor forma de eu criar consciência naquela pessoa, fazer ela entender que ela tá se tornando bombeiro”, “despertar essa coisa genética do bombeiro”, “mas a curiosidade deles é hoje”, “essa flexibilidade que eu tenho talvez seja interessante porque faz a aula ser interessante”. Porquanto, evidenciamos que esses instrutores realizam, em seu processo de ensino,

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes. (ZABALA, p. 18, grifos do autor).

Com isso, conforme Zabala (1998), os instrutores entendem que, muito provavelmente, suas práticas pedagógicas são possibilitadas por uma clareza tanto conceitual, quanto procedimental. Fica evidente que os instrutores possuem uma percepção positiva dos seus estudantes, o que, por sua vez, possibilita a flexibilização na apresentação dos conteúdos, sanando a curiosidade que muitas vezes surge sem o controle do instrutor. Por conseguinte, essa percepção ainda permite que os instrutores atinjam os estudantes com maior grau de dificuldade, podendo, assim, alterar ou ajustar a atividade prática a ser executada, intervindo diretamente em sua ZDP e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa (VIGOTSKI, 2007; 2010). Aspecto que, certamente, fortalece a consciência de que estão se tornando soldados bombeiros.

Com isso, chegamos a outro aspecto apontado pelos estudantes - a experiência dos instrutores - preponderante para sua formação como futuros soldados bombeiros. Diante disso, perguntamos aos instrutores, nas questões de número 18 (diferente a cada um dos instrutores): **“A experiência foi outro importante aspecto indicado pelos estudantes. Que valor o senhor atribui a sua experiência para a sua prática pedagógica?”** (APÊNDICE D), **“Que valor o senhor atribui a sua experiência para a sua prática pedagógica?”** (APÊNDICE E), **“A experiência foi outro importante aspecto indicado pelos estudantes. Que**

valor o senhor atribui a sua experiência para a sua prática pedagógica?” (APÊNDICE C), as quais possibilitaram gerar dados que foram expressos pelos respectivos excertos:

Aqui é um contraponto interessante, porque... É, assim, eu tenho a minha frustração. [...]. Desde quando eu me formei, trabalho no centro de ensino. Então, eu não fui pra rua. [...]. Então, aqui na grande Florianópolis é muito... É moto, moto, carro. Assim, resgate específico não tem muito, muito, muito. Até tem, mas infelizmente não cai quando eu estou rodando, não tem socorro, geralmente é acidente de moto onde estou. Então, isso aí é um contraponto, a experiência que eu tenho aqui, talvez eu posso responder assim, não pelo fato de eu ter efetivamente trabalhado na rua, e ter resgatado diversas pessoas, não, porque não tem, não saí resgatando um monte de pessoas por aí! **Mas a experiência que eu tenho é no sentido de dar aulas, e estar sempre me reciclando para poder dar uma boa aula**, a experiência que eu tenho é de dar aula, não tem jeito. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 18 – APÊNDICE D).

Eu falei, é importantíssimo, experiência minha e também como instrutor aqui, mas a experiência fantástica. Se tem sorte ou azar, a gente trabalha com uma região que tem **ocorrências muito diversificada** e um volume muito grande, então o caminhão que eu trabalho ali, tem uma média anual de mil ocorrências, média, passa 250, 1200, e **tem 7 anos com mais de mil ocorrências por ano**, isso é uma coisa, caminhão de arquivo, em áreas diferentes, não é só trivial, é um fogo, um incêndio em casa, não, são grandes incêndios, são incêndios confinados, abertos, em residências em geral, são vários tipos de resgates, regiões da ilha diferente, não é, enchentes, pegou aqui, muito em prédio, o pessoal tinha que salvar, seja que ficou preso pro lado de fora, seja porque estourou um cabo, um tentativa de suicídio. É um número muito grande de ocorrência, muito grade, isso por um lado é bom, porque a formação é óbvio que é bom, porque chama o bombeiro já é ruim, “Ah trabalhei muito ontem” que ruim, porque eu adoro, eu não quero mal de ninguém, mas eu adoro trabalhar, quer me ver estressado é ficar 24 horas no quartel. Deus me livre! Eu começo a treinar, vamos aquecer o treino, aí a gente inventa treinamento lá e faz o treinamento, e assim a gente vai indo. Então, boa parte da minha experiência, com certeza me ajuda de todo assim a parte pedagógica pra aula em si, eu sempre tentei passar minha experiência, mas a experiência que eu pego, e realmente eu sou um daquele que quando eu tô em dia de serviço o diabo atenta. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 18 – APÊNDICE E).

[...]. Quando se tem humildade... Então há instrutores que eventualmente não sabe naquele momento, desconversam e não admitem que não sabem. Eu acho que... E eu deixo isso claro, eu estou aprendendo a cada dia: **“Vocês aprendem comigo e eu aprendo alguma coisa com vocês**, até mesmo o fato de eu estar falando pra vocês eu estou aprendendo. Mas cada vez que eu dou aula pra vocês eu aprendo mais”. Então, mas se tem algum assunto que eu não sei, eu sempre me comprometo: “Na próxima aula eu trago”. Então, quando um instrutor não tem experiência eu acho que ela poderia se ajudada, essa falta de experiência, primeiro uma boa vontade e a dedicação, e, segundo com a humildade, porque os alunos, quando eles percebem que o instrutor se esforça para querer ensinar, eles não vão achar o instrutor fraco, eu acho que até eles vão valorizar, tipo assim: “Poxa, eu não sabia, perguntei e ele também não sabia, mas ele diz que vai procurar”. E na próxima aula realmente procurar e trazer. Então, eu digo assim... Eu acho que isso é uma experiência importante... É um facilitador. **Para mim é um facilitador**. Mas isso não quer dizer que não tenho experiência, impossibilite de dar aula, **mas a falta de experiência tem que ser suprida com perseverança, com boa vontade, com humildade...** (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 18 – APÊNDICE C).

Para os instrutores bombeiros, a sua experiência profissional é muito importante, conforme nos indicam suas falas: “mas a experiência que eu tenho é no sentido de dar aulas, e estar sempre me reciclando para poder dar uma boa aula”, “ocorrências muito diversificada”, “tem sete anos com mais de mil ocorrências por

ano”, “você aprendem comigo e eu aprendo alguma coisa com você”, “para mim é um facilitador” e “mas a falta de experiência tem que ser suprida com perseverança, com boa vontade, com humildade...”. A partir desses dizeres, a experiência procedimental de cada instrutor se destaca por ser um fator auxiliador e facilitador do processo de construção de conhecimento, pois possibilita, por analogia, comparar a teoria com o desenvolvimento prático do processo em discussão em sala, ou seja, o instrutor, com sua experiência procedimental, ratifica a teoria utilizada em sala de aula, o que, possivelmente, promove a motivação, a atenção, curiosidade, com reflexos sobre a aprendizagem dos estudantes. Acerca disso, Tardif (2013, p. 52) nos orienta que:

Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para os seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador.

Isso significa que, no interior da sala, muitos aspectos experienciais se consolidam, pois “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, 2013, p. 53). Os saberes experienciais são avaliados, selecionados e reelaborados e, nesse sentido, podemos compreender todo esse processo para o desenvolvimento da prática docente feita pelos instrutores, a qual tem a possibilidade de ser retroalimentada continuamente (TARDIF, 2013). Logo, a condição para o desenvolvimento de um significativo saber experiencial não se sustenta apenas nas e sobre as concepções experienciais de suas vidas e de profissão, mas faz-se necessário um plano estratégico para se alcançar objetivos exigindo, além de desprendimento pessoal do corpo de instrutores bombeiros, um empreendimento estratégico em conjunto com o CEBM, como esfera técnica responsável pelo processo educacional, por meio de ações colaborativas que qualifiquem os saberes experienciais dos instrutores como fator importante para o processo de aprendizagem dos estudantes soldados.

Os estudantes, ao responderem a quarta questão da Técnica de Complemento, novamente expressam muitos adjetivos que podem ser classificados como características atitudinais, o que nos leva a depreender que essas qualidades

servem como exemplo de instrutor a ser seguido. Tanto o é que as questões de número 19 (diferente a cada um dos instrutores): **“O que marca e determina a postura de um bombeiro para os estudantes é a sua atitude. Ela congrega e articula condições subjetivas que dão forma ao novo soldado, ou seja, você, na condição de instrutor, é referência a ser seguido. Como a paciência e outros adjetivos (atencioso, vocacionado, comunicativo, reto, amigo, acessível, calmo, tranquilo, por meio de simplicidade e interação, e por fim ama o que faz) indicados pelos estudantes, podem em sala de aula contribuir para um processo de aprendizagem com vistas à formação de um bombeiro?”** (APÊNDICE D), **“O que marca e determina a postura de um bombeiro para os estudantes é a sua atitude. Ela congrega e articula condições subjetivas que dão forma ao novo soldado, ou seja, você na condição de instrutor é referência a ser seguido. Como a sua paciência e outros adjetivos (compreensivo, responsável, respeitoso, companheiro, tranquilo, humilde, sério, calmo, relação próxima e interativo) indicados pelos estudantes, podem em sala de aula contribuir para um processo de aprendizagem com vistas à formação de um bombeiro?”** (APÊNDICE E), **“O que marca e determina a postura de um bombeiro para os estudantes é a sua atitude. Ela congrega e articula condições subjetivas que dão forma ao novo soldado, ou seja, você na condição de instrutor é referência a ser seguido. Como a sua paciência e outros adjetivos (auxiliador, com grande sabedoria, compreensivo, responsável, respeitoso, companheiro, tranquilo, humilde, sério, calmo, acessível, extrovertido, atencioso, relação próxima, interativo e que ama o que faz) indicados pelos estudantes, podem em sala de aula contribuir para um processo de aprendizagem com vistas à formação de um bombeiro?”** (APÊNDICE C) quando dirigida aos instrutores, buscou primeiramente apresentar as qualidades indicadas pelos estudantes. Então, perguntamos como essas qualidades enunciadas pelos estudantes poderiam contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes:

Vou dizer assim... Que a minha grande satisfação na verdade é poder ministrar a aula. Na verdade eu vejo os alunos com um monte de braços. Eu não consigo ir pra fora... Eu não estou na rua. [...]. Mas eles são meus braços, eu acredito que se eu fizer um bom trabalho com eles, eles vão poder fazer um trabalho magnífico. Por isso me dá uma inspiração muito grande. Assim, eu saber que eu posso estar contribuindo para que aquele cara lá! [...] Mas é o que motiva a querer fazer o meu trabalho, sabe? É o que dá aquela vontade... Assim de pô... Eu sei que se eu fizer um trabalho bom com esse, esse cara vai ser bom, e ele vai fazer um trabalho massa lá fora, é mais ou menos esse

sentido, sabe! É, é mais ou menos, isso. Tu falou a palavra certa. **Como é que eu vou ensinar uma coisa pra ti, se eu não disser que isso que eu to te ensinando é muito massa, entendeu?** Como é que eu vou te vender o meu peixe se eu não disser que o meu peixe é muito bom? Então eu não posso chegar, não é legal. Então, é, a gente ensina uns nós, negócio aí, dá um nó cego aí, não vai ter vontade de aprender. Mas agora, se eu chegar ali na sala de aula com aquela postura... [...]. Citar um exemplo eu posso trabalhar uma disciplina de trava, só chegando lá e dizendo assim... A trava é isso! Ou eu posso fazer como eu sempre faço, que é contar historinha, tem que chegar lá e dizer assim: “Olha, pessoal, hoje vocês vão aprender aqui em uma disciplina de trava, porque é que a trava é importante? De nada adianta você sabe fazer muito bem o rapel, chega lá, montar uma torre, montar um sistema, descer ele, chegar até a frente da vítima e aí? Vai conseguir resolver só com uma mão? Não vai! Essa mão vai cansar, você vai começar a descer, daqui a pouco vocês vão estar debaixo da vítima! Então, vocês precisam de um sistema que seja eficiente, que possibilite vocês travarem qualquer ponto do sistema, e ter as duas mãos livres para executar o que vocês querem executar. Então, pra isso a técnica é tal.” Aí, às vezes, entra uma historinha no meio, inclusive há um tempo atrás, teve um sargento que passou por aqui, contou uma situação de um rapaz... E assim vai contando, vai contando história, aí os caras vão tentando... Parece que vão criando algumas sinapses e faz com que eles lembrem aquilo ali. Mas, aí é só aquela história, daquele cara. Isso! É isso. É isso aí. (Instrutor 01 – Entrevista Semiestruturada – Questão 19 – APÊNDICE D).

Fiquei todo bobo aqui com os adjetivos. Total, eu acho que, eu falei assim, a ideia sempre, a imagem do aluno, ele tem que se espelhar em ti, tu tem que ser um espelho pra ele, tem que ser um objetivo pra ele, que é me tornar que nem esse cara, ou melhor que ele ainda, eu quero que eles tenham, quero que eles sejam melhor do que eu, e não do que o colega do lado. Então esse espelhamento aí é muito importante, e, cara, seja aquele joguinho que a gente faz dos instrutores, de um encher a bolinha do outro, ou realmente o lado operacional, a gente vai lá, eles vê que a pessoa sabe fazer, então, [...] então, quando termina, é fantástico, pô, acho bacana, é completo, claro, mas também gera um negócio assim que todo elogio, uma que é bom porque é um sinal de reconhecimento de tudo que tá fazendo, e a outra gera uma responsabilidade que tu tem de nunca decair, é ao contrário... Estagnar também não pode. Então, tem que tentar de alguma forma evoluir. Então, é uma boa evolução. Pro aluno, eu acho que aquela primeira impressão que eu falei aí, o importante é que a primeira impressão que passar, tanto do curso quanto do instrutor, tem que admirar aquela pessoa, tem que gostar, não só da pessoa, mas do que aquela pessoa, e tem que gostar, não só da pessoa, mas tem que gostar do que ela tá passando, aquela primeira impressão que tu vai falar, a primeira palavra, às vezes, que tu fala, eu acho que já definiu se o aluno vai gostar do instrutor, vai gostar da matéria, que realmente não tem como, é muito difícil um aluno gostar da matéria tendo não gostado do instrutor, é difícilimo, só se é uma curiosidade que teve a vida toda para aquela, aí, se o instrutor passou alguma impressão negativa, com atitude dele, referente ao curso, ou não, porque tem aquela... Então, quem nunca deu aula, quer dar aula, então começou quase ter um pessoal mercenário, que não visa tudo que nós falamos aqui agora, que tem que ser visado, não é chegar aqui, dar minha aula e virar as costas pro outro, é o exemplo que eu dou pro aluno, quem é que eu to formando, pra que eu to dando minha aula, eu tenho realmente experiência naquela área? Eu tenho como passar isso daí? Eu tenho como passar aquela imagem que o aluno vai querer ter, se eu não conheço a matéria? Imagina eu dar uma aula de uma matéria que eu não sou especialista? Eu não entendo nada, qual imagem que eu vou passar? Insegurança, a partir do momento que ele sente, ele é um bicho, ele sente cheiro de medo e insegurança, eles estão sentindo seu cheiro, eles sentem na hora, mostrou insegurança, mostrou indeterminação, fraqueza, eles estão sentindo isso, então tem que tá convicto, **o instrutor que veio dar aula, tem que tá convicto que tá dando aula.** Tem experiência na área, domina a teoria, então pode dar aula, ah, tu não tem os dois, então o que tu pode fazer? Tu pode começar dando aula junto com outros instrutores, continuamente tu vai ganhando aquela experiência, que ninguém nasce sabendo, tem que construir, como eu e o Fulano no início lá, tirava os leões lá, aí a gente começou “Opa, a gente tem que evoluir muito rápido, nós vamos tentar”. Com certeza os primeiros cursos em nada são parecidos com o de hoje. Nada! Meu conhecimento que eu tinha naquela época, e que eu tenho hoje, é em diferente também, da área, tive muito mais experiência, tanto da prática como a instrução também, então evoluiu bastante essa parte. [...]. Eu acho que o pessoal tá tendo com certeza, e os coordenadores de curso administra bem isso, daí o bombeiro, mas outras áreas, polícia, e outros setores privados, o pessoal tem esse tipo de preocupação, começar a diminuir um pouquinho essa competitividade, [...]. É um bônus, e o maior bônus aí é de ter o teu

companheiro do lado, que é muito legal, receber os elogios aqui, poxa, é fantástico, esses elogios não têm preço, não têm preço isso. Daí, e teu aprendizado, **não tem como tu aprender mais do que tu ensinando**, tu vai, se for observador, detalhista, tu vai passar a ver coisinhas que tu pode melhorar na tua ação depois, e futuramente quem saber, dizer uma nova técnica e tudo mais. (Instrutor 02 – Entrevista Semiestruturada – Questão 19 – APÊNDICE E).

É... Eu coloco alguns exemplos em sala de aula. Eu vejo que muitos saíram inclusive da Polícia Militar, e vieram para Corpo de Bombeiros. E eu pergunto pra eles: “Porque vocês vieram?” Talvez pelo mesmo motivo que eu quis vir... Porque existe algo que você se sente melhor em ajudar os outros, não é? Então, o fato de você querer ajudar... Você ajuda de várias formas. Você só não ajuda sendo prepotente! Então, quando você é prepotente, você distancia... Se você distancia, você não consegue atrair a atenção. Se você não atrai atenção, você não faz com que eles gravem. Então **eu tento mostrar que a essência de ser um Bombeiro é ser útil**. Essa é a essência de ser Bombeiro, é ser útil em ajudar, é construir junto. É não deixar ninguém para trás, eu acho que isso. (Instrutor 03 – Entrevista Semiestruturada – Questão 19 – APÊNDICE C).

Alinhados aos saberes atitudinais, os três excertos demonstram muitos dos aspectos que justificam as características apontadas. Assim, com os dizeres: “Como é que eu vou ensinar uma coisa pra ti, se eu não disser que isso que eu to te ensinando é muito massa, entendeu?”, “o instrutor que veio dar aula, tem que tá convicto que tá dando aula”, “não tem como tu aprender mais do que tu ensinando” e “eu tento mostrar que a essência de ser um Bombeiro é ser útil”, os instrutores evidenciam que essas características são importantes para que os estudantes possam se tornar um bom bombeiro militar. Argumentam que, sem o entusiasmo ao lecionar, não seria possível cativar a atenção; segue-se uma condição de humildade, que facilita uma aproximação entre o instrutor e estudante, com vistas ao diálogo e, juntos, construir o conhecimento não só técnico, mas o sentimento humano de querer servir a sociedade. Consoante a esses argumentos, a atitude de responsabilidade em ser instrutor de uma disciplina deve ser abraçada com esmero e determinação, buscando aprender e atualizar-se continuamente para poder oferecer um ensino de qualidade.

A partir dessas concepções indicadas pelos instrutores, inferimos que cada sala de aula é muito mais do que algumas condições homogêneas, visto que os instrutores encontram estudantes que são sujeitos sociais, dotados de uma história de vida. Ou seja, os estudantes são, em si, heterogêneos (TARDIF, 2013). Essa heterogeneidade passa também a abarcar os aspectos afetivos e emocionais, presentes também nos saberes atitudinais dos instrutores, que, por sua vez, acabam por influenciar a conduta afetiva e emocional dos estudantes e assim sucessivamente (TARDIF, 2013). Retomando algumas das qualidades indicadas pelos estudantes: “atencioso”, “amigo”, “ama a profissão”, para citar algumas,

identificamos que esses instrutores têm boa relação com seus estudantes, Sobre isso, Tardif (2013, p. 132) nos diz que “ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos”. Ou seja, ao ser amigo de seus estudantes, esses instrutores se mostram próximos, tornando possível desenvolver suas estratégias de negociação (TARDIF, 2013).

Outro aspecto relevante à discussão trata-se da atitude de respeito, pois numa posição de mediador, Tardif (2013, p. 132) enfatiza que “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”. As atitudes dos instrutores podem contribuir, sobremaneira, com esse processo, por meio de seu carisma. Assim, outra vez mais, Tardif (2013, p. 140) reforça que

o professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles.

A partir da colaboração dos estudantes, processo este possibilitado pela postura do instrutor, torna-se possível negociar junto a eles. Ou, dito de outra maneira, os componentes afetivos e emocionais abarcados pelos saberes atitudinais dos instrutores possibilitam criar um ambiente de sala de aula onde os princípios de colaboração e respeito se fazem presentes, abrindo condições adequadas para a aprendizagem (ZABALA, 1998).

Agora, com o término da análise desta terceira e última unidade de análise, ronda-nos a expectativa de não termos nos afastado demasiadamente de nossos objetivos iniciais que eram “identificar quais os saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais dos instrutores que colaboram para o processo de aprendizagem do curso de formação de soldados bombeiros e o que cada saber representa ao processo de aprendizagem”. No percurso desta unidade, muitos aspectos acerca dos saberes docentes foram identificados junto à prática dos instrutores bombeiros; aspectos esses que favorecem o processo de aprendizagem dos estudantes soldados. A partir disso, nos encaminhamos para as considerações finais desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vós, ousados perseguidores de aventuras, experimentadores, e a todos que algum dia se lançaram aos mares terríveis com velas pérfidas, a todos os embriagados pelos enigmas, que conhecem a alegria da penumbra, a todos cujas almas estão atraídas pelos sons das flautas e toda a sorte de voragem enganadora – porque não quereis com mãos pusilânimes tatear a linha; e onde podeis *adivinhar* odiais *construir conclusões* – a vós e só a vós contarei o enigma que eu mesmo vi... (NIETZSCHE *apud* VIGOTSKI, 1999b, p.XXXVIII, grifos do autor).

Em toda pesquisa, muitos caminhos se apresentam ao pesquisador, onde uns parecem fáceis, outros nem tanto. E decorrente disto, cabe ao pesquisador aventurar-se com sabedoria e discernimento para encontrar as respostas de sua pesquisa. Assim, nosso estudo buscou explorar e analisar, junto aos instrutores bombeiros militares, suas compreensões acerca do processo de aprendizagem que se desenvolve junto aos estudantes soldados. Para tal, a estratégia inicial da pesquisa foi o de evidenciar a necessidade e relevância do tema por meio da exploração histórica na qual está envolvido o surgimento dos bombeiros, da antiguidade à atualidade. Assim, com esse movimento temporal, visualizamos contextos sociais, históricos e culturais específicos do trabalho dos bombeiros, bem como a sua forma de ingresso nas fileiras da corporação e o seu treinamento prévio, antes de iniciar sua missão de combate ao incêndio, entre outras tantas demandas da vida contemporânea.

Como descrito no capítulo histórico, o processo de ingresso à profissão de bombeiro e o seu ensino para o desenvolvimento de sua missão obteve, ao longo de muitos séculos, uma formação quase que exclusivamente do tipo ver e fazer, ou seja, a experiência era repassada aos novos por meio de imitação de procedimentos técnicos, com pouca ou talvez quase nenhuma reflexão acerca do processo de aprendizagem do novo bombeiro. Como mostramos em nossa pesquisa, isso perdurou por muito tempo e há, ainda, situações em que se recorre, quase que exclusivamente, a processos de ensino a partir da lógica transmissão-recepção. Não queremos, aqui, fazer uma denúncia, mas apresentamos, com o intuito de trazer

contribuições, a partida da nossa pesquisa, correlacionando nossas reflexões teóricas acerca do processo de aprendizagem, objetivando uma aprendizagem mais significativa e com sentido para os estudantes soldados com foco no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Entendemos que a aprendizagem não é algo conclusivo em si, mas um dinâmico processo de interações. Decorrente disso, procuramos, ao longo de nossa análise, evidenciar o processo dialético no qual a aprendizagem é construída e compreendida pelos instrutores bombeiros por meio de significados e sentidos, pois, de acordo com Vigotski, a aprendizagem é um processo que se inicia pela ação colaborativa entre sujeitos de um mesmo grupo social com o objetivo de se apreender os códigos e significados culturalmente estabelecidos, um processo que é interpessoal e dialético na sua origem, cuja emergência possibilita a aprendizagem de sentidos no nível intrapessoal. Por fim, ocorre um processo externo que se encaminha ao interno, organizando nossas ações e atitudes, nomeado, conforme Vigotski, o fenômeno da autorregulação.

Cabe ressaltar que o entorno cultural, social e histórico onde se encontram os instrutores bombeiros, sujeitos desta pesquisa, é aqui representado por documentos institucionais, estudantes soldados e supervisora pedagógica. Entendemos que é somente em movimento que o sujeito (instrutor bombeiro), na perspectiva da pesquisa, encontra maiores possibilidades de revelar sua essência, ou seja, a ação dialética entre os instrutores e seu entorno possibilita modificar “[...] ativamente as forças ativas que os transformam” (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013, p. 238), processo esse determinado por leis históricas pelas quais a relação dialética é mediada simbolicamente de modo indireto. (VIGOTSKI, 2007; 2009). Assim, instrutores bombeiros, ao desempenharem suas atividades docentes com a participação dos estudantes soldados, acabam por modificá-los, sendo, então, modificados pela própria transformação produzida junto aos estudantes, produzindo novas formas de ensino e concepções sobre o processo de aprender; um fenômeno a que Vigotski se referiu como interações sociais de produção. Esse mesmo processo tende, também, a ocorrer entre os instrutores bombeiros com a supervisora pedagógica.

A nossa ênfase acerca da aprendizagem é que a consideramos como a percussora de processos pelos quais os estudantes soldados internalizam a cultura

profissional recebida, possibilitando seu desenvolvimento intelectual e profissional, ou seja, a cultura e os conhecimentos repassados pelos instrutores do CEBM partem de um plano psicológico de interações sociais – interpsíquico em direção ao plano psicológico individual – intrapsíquico, o que, por sua vez, favorecem “[...] a dimensão metacognitiva da aprendizagem”. (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2013, p.238). Dessa forma, em meio a ações mediadas que partem dos instrutores bombeiros, os conhecimentos espontâneos dos estudantes soldados podem confluir com os científicos que emergem dos conhecimentos dominados por seus instrutores, aqui representados pelos saberes conceituais científicos, procedimentais, experienciais e atitudinais, com a finalidade da construção individual do conhecimento acerca da atividade de bombeiro para o desenvolvimento de sua profissão. Logo, o trabalho do bombeiro, em função de instrutor na formação de novos soldados bombeiros, torna-se importante em face de sua oportunidade em intervir de modo deliberado no processo de aprendizagem dos estudantes soldados junto a sua Zona de Desenvolvimento Proximal para a construção de saberes e conceitos científicos pertinentes à atividade bomberil.

Outra questão que pensamos ser importante diz respeito ao papel da linguagem para o processo de aprendizagem dos estudantes soldados. Os conhecimentos são construídos dialeticamente entre estudantes e estes com seus instrutores, utilizando-se da linguagem como instrumento mediador a fim de que os estudantes elaborem conhecimentos cada vez mais sofisticados (VIGOTSKI, 2007; 2009; 2010). Sendo que estes perpassam pelo próprio espaço social do CEBM e, por fim, junto ao espaço conceitual/científico, em uma relação dinâmica entre o conhecimento cotidiano e científico; contextos esses que foram identificados e problematizados ao longo de nossa análise.

Nossa atenção esteve voltada sobre como os instrutores bombeiros compreendiam os processos de aprendizagem de seus estudantes e, a partir disso, também buscamos depreender, junto aos sujeitos, como os aspectos competitivos, individuais, cooperativos e coletivos influenciam o processo de aprendizagem de ambos, ou seja, tanto estudantes como instrutores, visto que a aprendizagem é tanto significativa (coletiva e cooperativa) quanto de sentido (individual e competitivo). Consoante a esses aspectos, buscamos mostrar que o processo de aprendizagem na compreensão dos instrutores e seus estudantes soldados acabam,

inevitavelmente, por atingi-los também. Portanto, o instrutor bombeiro também necessita de assistência e auxílio de seus pares (outros instrutores bombeiros – questão horizontal), assim como auxílio por parte da supervisora pedagógica (questão assimétrica), juntamente com os estudantes soldados. Então, de modo semelhante aos estudantes que podem e necessitam continuamente desenvolver suas Zonas de Desenvolvimento Proximal, sugerimos que os instrutores bombeiros também necessitam continuamente desenvolver suas ZDP, pois nisso reside a manutenção de sua capacidade técnica operacional, como também de bombeiro instrutor. Para tanto, faz-se importante uma ação conjunta em diversas frentes, mas neste momento vamos nos ater ao foco sobre a necessidade de formação continuada acerca dos processos de aprendizagem.

De acordo com Daniels (2001), é importante que se compreenda a forma como muitas vezes se induz um estudante ao processo competitivo e/ou colaborativo de sua aprendizagem. Pois, acerca disso, Daniels (2001) nos auxilia a compreender esse aspecto, comum ao processo, para, assim, questionar os estudantes sobre o que é aprendizagem, bem como a sua responsabilidade frente a esse processo como forma de construir um caminho ao diálogo (como o fizemos no instrumento de coleta de dados – Técnica de Complemento). Logo, dada a sua posição social de educador, sugerimos aos instrutores bombeiros ensinar por meio de intervenções claras e ativas, relacionando-as com a importância do trabalho colaborativo para o trabalho dos bombeiros, visto que, pode possibilitar transformar-se em filosofia de trabalho, ou dito de outra maneira, mais colaborativa e cooperativa. Enfim, práticas pedagógicas que possibilitariam a construção de uma identidade profissional mais alinhada com as necessidades do trabalho em equipe no qual se finda todo o trabalho dos bombeiros, pois, no uso das palavras do instrutor 02, sujeito desta pesquisa, “não existe um bom bombeiro. Se ele é bom, é por que a equipe dele é muito boa”, ratificando a importância do trabalho colaborativo e cooperativo.

No tocante aos aspectos curriculares, buscamos identificar quais teorias de currículo perpassam o CEBM, juntamente de seus respectivos movimentos e sua direta relação com o processo de aprendizagem. Acerca disso, nossa investigação identificou a ocorrência das três teorias de currículo descrita por Silva (2013): tradicional, crítica (poder) e pós-crítica (poder – saber) sendo utilizadas pelos

instrutores bombeiros, sujeitos desta pesquisa. No entanto, como os dados evidenciaram, esses os utilizam de modo empírico. Cabe ressaltar que, durante o processo de análise, também tivemos a percepção do uso simultâneo das três teorias de currículo pelos instrutores, o que, por sua vez, evidencia o chamado currículo híbrido (PARAÍSO, 2009).

Quanto aos movimentos do currículo real, oculto e em movimento, a pesquisa ocupou-se por investigar, com maior ênfase, os aspectos do currículo oculto, por entendermos que esse se encontra mais próximo dos instrutores bombeiros em seu processo de ensino. Baseados em Silva (2013), o currículo oculto, advindo das práticas e atitudes docentes, tende a incentivar atitudes individualistas e competitivas junto aos estudantes; todavia, o contrário também é verdadeiro e possível. Assim, quando os instrutores desconhecem teorias de currículo e seus movimentos, o seu trabalho docente apresenta uma tendência a ser guiado, quase que exclusivamente, pelos movimentos do currículo oculto, evidentemente, sem que se perceba. Ao desconhecer esses movimentos, podem permitir e replicar culturas, já internalizadas, de individualismo e competição, divergindo da verdadeira missão bomberil, que deveria primar pela cooperação mútua. Aqui, sobre esses aspectos do currículo oculto, que identificamos um caminho propício ao diálogo entre processo de aprendizagem e currículo, pois é possível um movimento colaborativo entre ambos na construção de conhecimento pelo estudante soldado. Cabe ressaltar, ainda, que, após desenvolver nossa análise, concluímos que os três instrutores, embora não demonstrem conhecer sobre os aspectos dos movimentos do currículo, o fazem por vias colaborativas, entretanto fica um questionamento: o que levou esses três instrutores a optarem por esses aspectos do currículo oculto e não outros? Acerca disso, cogitamos algumas possibilidades que, talvez, estejam relacionadas com a formação inicial desses instrutores bombeiros, visto que, ambas as formações são abarcadas por um vasto repertório de disciplinas ligadas ao campo das ciências humanas; por sua experiência profissional; de vida. São algumas respostas que cogitamos, mas que necessitam ser devidamente exploradas. Por conseguinte, ao conhecerem teoricamente acerca dos movimentos de currículo, passariam a ter mais consciência de seus atos como instrutor para incentivar práticas e atitudes coletivas e colaborativas junto aos estudantes soldados, indo ao encontro do trabalho em equipe, tão necessário aos bombeiros.

Outro aspecto relacionado ao processo de aprendizagem explorado e identificado pela pesquisa foi a existência dos saberes docentes, presentes nas práticas pedagógicas dos instrutores bombeiros. Assim, após a aplicação da Técnica de Complemento, identificamos, pelos dizeres dos estudantes, a descrição de qualidades que dialogam com saberes docentes relacionados aos campos: conceitual, procedimental, experiencial e atitudinal (TARDIF, 2013; ZABALA, 1998). Porquanto, os estudantes soldados ao indicarem estas questões atitudinais, acabam atribuindo mais ênfase ao campo do saber atitudinal do instrutor bombeiro como preponderante à sua formação profissional como soldado bombeiro. E, por se tratar de valores, normas e atitudes, o saber atitudinal, conforme Tardif (2013) e Zabala (1998), favorece o desenvolvimento de diálogo, respeito, responsabilidade, cooperação, colaboração, para citar alguns; isso entre os estudantes com seus instrutores, abrindo caminho para o desenvolvimento de outros saberes, tão importantes ao processo de aprendizagem dos estudantes soldados.

Os saberes dos instrutores bombeiros foram apontados como plurais e heterogêneos (TARDIF, 2013; ZABALA, 1998), ou seja, os bons instrutores, de acordo com soldados, possuem um repertório de saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais que os orientam em sua prática pedagógica. Assim, cada um desses saberes é posto em evidência no trabalho de cada instrutor, todavia suas práticas se mostraram com pouca reflexão, conforme nos indicam as entrevistas. Com isso, queremos dizer que os instrutores possuem e utilizam de muitos saberes docentes, sendo bem conduzidos em suas práticas, todavia o fazem de modo empírico, provavelmente com pouca consciência de sua existência, dificultando as possibilidades de reflexão docente que poderiam vir a ampliar sua ação volitiva em prol do processo de aprendizagem dos estudantes soldados.

Como já preconizado por Tardif (2013) e Zabala (1998), o saber é uma construção social, produzida em meio à ação interativa entre sujeitos por meio de diálogo e negociações que perpassam por esferas cognitivas, sociais, afetivas e emocionais, possibilitando tomadas de decisão mais coerentes com um determinado projeto de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, não existe um saber mais ou menos importante, todos são únicos e necessários à prática educacional e social do instrutor bombeiro, junto à formação de soldados. Desse modo, no uso das palavras

de Tardif (2013, p. 222), um professor deve “[...] cortejar o consentimento do outro a fim de ganhar a batalha da aprendizagem”. Isto significa que “ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro” (TARDIF, 2013, p. 222). Em síntese, os saberes criam e ampliam possibilidades de auxílio e diálogo com o processo de aprendizagem. Entendemos que a conscientização desse aspecto por parte dos instrutores bombeiros certamente aumentaria sobremaneira sua capacidade de reflexão docente, contribuindo para o seu contínuo aprimoramento profissional e humano.

A partir destas considerações, apresentamos, a seguir, algumas sugestões que consideramos relevantes para o projeto educativo do CEBM, com o propósito da promoção significativa do aprendizado e desenvolvimento por parte dos estudantes soldados, possibilitado por seus instrutores bombeiros militares:

- a) como discutido ao longo de toda pesquisa, pensamos ser importante implantar um projeto de formação continuada com foco nos instrutores bombeiros, qualificando seus conhecimentos pedagógicos relacionados, entre outros, aos processos de aprendizagem que acontecem junto aos estudantes soldados em suas ZDP;
- b) após iniciarem o processo de formação continuada, pensamos ser oportuno que esse ocorra não apenas em reuniões espalhadas ao longo do ano, mas em um contínuo processo de formação que abarque o instrutor bombeiro em seu dia a dia, junto ao CEBM;
- c) aqui, julgamos relevante a abordagem inspirada na teoria histórico cultural do desenvolvimento como um dos tópicos a serem apresentados e discutidos em ciclos de formação continuada, com ênfase nos processos pelos quais a aprendizagem ocorre e se desenvolve. Todavia, outras matrizes teóricas também podem e devem ser consultadas (psicologia, filosofia, antropologia, sociologia, entre outras);
- d) outro importante assunto a ser apresentado e discutido trata-se da questão do currículo, suas teorias e movimentos, bem como sua interligação com a vida de todos que transitam no CEBM, visto que incide diretamente sobre os processos de aprendizagem dos estudantes;
- e) também pensamos ser relevante abordar, junto aos instrutores em formações continuadas, acerca de saberes docentes e sua importância

frente ao desenvolvimento da reflexão docente que julgamos ser imprescindível para os instrutores, pois, como mostramos a partir da nossa pesquisa, os saberes contribuem sobremaneira para o processo de aprendizagem dos estudantes;

- f) questões ligadas aos aspectos competitivos e individualistas, que ocorrem entre os estudantes soldados, precisariam, ao nosso ver, merecer uma atenção por todo o CEBM com o intuito de se discutir o porquê dessa ação, seus malefícios/benefícios para, então, redirecionar esse potencial para práticas e atitudes cooperativas e coletivas, favorecendo o processo de aprendizagem. Conseqüentemente, alinhando a essência do modelo de trabalho desenvolvido pelos bombeiros: o trabalho em equipe;
- g) por fim, sem nos delongarmos mais, pensamos ser importante e necessário dar-se início de fato à construção coletiva e política do Projeto Político Pedagógico do CEBM, como preconiza a própria IG 40-01. Acreditamos que, com tal projeto, e com a participação de todo o CEBM em sua construção, seria possível um documento que abarcasse as muitas das necessidades existentes nessa escola de formação de bombeiros, organizados a partir dos valores e missão institucionais previamente definidos.

É importante destacar que esta pesquisa não esgota a compreensão dos processos de aprendizagem dada pelos instrutores, até porque a grande quantidade de material empírico gerado deve continuar a ser explorado. Assim, outros aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, como: afetividade, de gênero, cultura, emoção, motivação e como se dá a formação dos movimentos de currículo e saberes docentes junto ao instrutor bombeiro podem e necessitam serem estudados em novas pesquisas, com foco no desenvolvimento de conhecimentos inerentes à atividade e profissão dos bombeiros. Como evidenciamos junto à introdução desta pesquisa, estudos acerca dos processos de formação de soldados bombeiros ainda são incipientes na academia.

Na conclusão desta pesquisa, temos o sentimento de termos, ao menos, iniciado uma nova etapa junto ao campo pessoal e profissional do pesquisador que, como soldado bombeiro militar pode, ao menos, com mais clareza, compreender o que ocorreu em sua formação profissional e também pessoal, tendo em mente que

não é mais o mesmo como pessoa e como profissional. Todo o processo de aprendizagem que incessantemente buscou e continuará a buscar compreender não possibilitou apenas construir conhecimentos sobre o que via e analisava junto aos dados, mas, sobretudo, permitiu a construção de um processo pessoal de sua própria aprendizagem, com o auxílio de tantos a sua volta. Conforme foi dito por Cunha²⁸ (1984), todo bombeiro confia necessariamente a sua vida a outro bombeiro face às intempéries de nosso labor.

Pela manhã, o bombeiro acorda, veste sua farda, vai cuidadosamente ao quarto onde ainda dormem seus filhos e lhes beija a fronte; depois, repete o mesmo gesto com sua esposa e se despede carinhosamente. Nesse momento, olha-a como se fosse o último olhar, pois sabe que, em virtude de seu ofício, pode não voltar. E se dirige ao quartel. Ao chegar, um momento ímpar ocorre entre as trocas de guarnições. Entre gestos de continências, cumprimentam-se e a outra equipe se despede para que esta possa iniciar seu plantão de 24 horas. Após terem conferido todo o material e viaturas, os mais chegados dialogam. Até que, de repente, soa o alarme e todos, de súbito, largam suas tarefas e juntos se deslocam ao incêndio, que tudo consome... É nesse momento que se esquece de qualquer divergência pessoal e, como um corpo, trabalham colaborativamente com afinco para salvar uma vida que entre as chamas se encontra... E enquanto alguns fazem o resgate, outros debelam as chamas ou gerenciam o socorro, mas, necessariamente, todos cuidam da segurança um do outro. Pois, no outro dia, pela manhã, em sua casa, sua família o aguarda.

²⁸

Ver ANEXO G.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da A. D. de. **Do exercício do fogo: Regimento de Sapadores Bombeiros de Lisboa**. Lisboa: Imprensa Municipal, 1996.

AZEVEDO, C. E. F.; *et al.* A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. **IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade**. Brasília, p. 01-16, Novembro, 2013.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1970.

BILAC, O. **Os bombeiros**. In: A patrulha – Edição especial. Florianópolis: PMSC. 1951.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed, 1994.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 fev. 2014a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da Educação Nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 21 dez. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2014b.

BRASIL. **Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre o sistema de ensino do exército e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm>. Acesso em: 01 fev. 2014c.

CBMERJ. **História do corpo de bombeiros militar do estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.museu.cbmerj.rj.gov.br/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=116&page=9>> Acesso em: 26 mai. 2014.

CBMSC. **Instruções gerais para o ensino e pesquisa**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=instru%C3%A7%C3%A3o+geral+40-01+cbmsc>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

CBMSC. **Instruções gerais para o ensino e pesquisa**. Disponível em: <www.cbm.sc.gov.br/de/ig/40-01%20ATUALIZADA.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2015.

CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CEPM. **Centro de ensino da polícia militar**. Florianópolis. 1993.

CORDEIRO, D. **Corpo de Bombeiros de Florianópolis: esboço histórico**. In: A patrulha. Florianópolis: PMSC. n° 10 outubro de 1950.

CUNHA, E. **As mil e uma missões dos bombeiros**. Brasília: Editora Eixo, 1984.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo. Papyrus, 2010.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2001.

DHNET. **Código de Hamurabi**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/hamurabi.htm>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

FIMYAR, O. Governabilidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e realidade**, n. 34(2), p. 35-56, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GAUTHIER, C.; et al. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

GEVAERD, E. C. **Sistema estadual de bombeiro**. 2001. 59p. Monografia [Pós-graduação *lato sensu* em Segurança pública] – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Didática do ensino superior**. 1. ed. – 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n° 71, p. 116-131, Julho, 2000.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de.; SMOLK, A.M.L.B. (orgs.) **A significação dos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, p. 11-27, 1997.

GUERRINHA, J. **Bombeiros de Gouveia**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2004.

HERMAN, M. L.; et al. **Orientando a criança para amar a terra**. São Paulo: Augustus, 1992.

LOPES, A. C. **Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil**. p. 93-118. In: MACEDO, E. F.; MOREIRA, A. F. B. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto editora, 2002.

MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. p. 07-38. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygosty: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ORTIZ, A. D. S. **A pré-história dos corpos de bombeiros**. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.defesacivil.rj.gov.br%2Fdocumentos%2Fsedec%2FA%2520Pre-Historia%2520dos%2520Corpos%2520de%2520Bombeiros.pdf&ei=G-t5U4q-KogysQSgroHIDg&usg=AFQjCNEHBFCE2rSF-SEBTRRoobAYtHCvJJA&bvm=bv.66917471,d.cWc>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

PARAÍSO, M. A. **Currículo, desejo e experiência**. In: Educação e realidade. Porto Alegre, out. 2009, p. 277 à 293. ISSN 2175-6236.

POSSAMAI, C. D. **A inclusão das femininas no corpo de bombeiros militar de Santa Catarina – CBMSC**. Curso de Formação de Soldados. Biblioteca CEBM/SC, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/index.php/component/docman/cat_view/47-trabalhos-de-conclusao-de-curso/44-curso-de-formacao-de-soldados/55-cfsd-2011>. Acesso em: 11 jul. 2014.

ROGOFF, B. **Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado**. p. 123-142. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHROEDER, E. **A teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo de sexualidade humana**. 2008. 2v. 388p. Tese [Doutorado em Educação Científica e Tecnológica] – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHROEDER, E.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. **A teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo de sexualidade humana**. Blumenau: Edifurb, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SPINOZA, B. de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SMOLKA, A. L. B. **A significação dos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, p. 29-45, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TAVARES, J. G. F. **Revisão bibliográfica dos métodos educacionais**: contribuição para aprendizagem do aluno bombeiro militar. Curso de Formação de Soldados. Biblioteca CEBM/SC, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/index.php/component/docman/cat_view/47-trabalhos-de-conclusao-de-curso/44-curso-de-formacao-de-soldados/67-cfsd-20121>. Acesso em: 11 jul. 2013.

UFMG. **Desafios atuais da universidade**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/flexibilizacaoCurricular>>. Acesso em 29 out. 2015.

VALLE, I. R. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem fronteiras**, nº 08, p. 94-108, Janeiro-Junho, 2008.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Concrete Human Psychology**. Soviet Psychology, ano XXII, v. 2, p. 53-77, 1989.

_____. **Obras escogidas II**: problemas de psicologia general. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WERTSCH, J. V. **A necessidade da ação na pesquisa sociocultural**. p. 56-71. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais:** história, ação e mediação. p. 11-38. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACARIAS, G. M. **Aprendizagem em operações de emergências:** estudo de caso no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina. 2012. 1v. 206p. Dissertação [Mestrado em administração] - Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do Projeto: A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA : reflexões sobre a aprendizagem a partir da perspectiva vigotskiana	
Área do Conhecimento: Educação	
Curso: Mestrado em Educação	
Número de sujeitos no centro: 5	Número total de sujeitos: 30
Patrocinador da pesquisa: Particular	
Instituição onde será realizado: Fundação Universidade Regional de Blumenau	
Nome dos pesquisadores: Edevaldo Dalabeneta e Orientador: Professor Dr. Edson Schroeder	

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Sujeito da Pesquisa	
Nome:	
Data de Nascimento:	Nacionalidade:
Estado Civil:	Profissão:
CPF/MF:	RG:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Edevaldo Dalabeneta	
Profissão: Soldado Bombeiro Militar	N. do Registro no Conselho: matrícula BM 926248-2
Endereço: Francisco José Schmidt, 180 – Centro – Guabiruba - SC	

Telefone: (47) 8821-1101	E-mail: sddalabeneta@hotmail.com
--------------------------	----------------------------------

Eu, sujeito da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

1. O(s) objetivo(s) gerais desta pesquisa é(são):

- Analisar as compreensões de ensino e de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do soldado bombeiro militar.
- Caracterizar as compreensões que os estudantes soldados possuem sobre sua aprendizagem, mediada pelo instrutor.
- Inferir como a compreensão do conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pelo instrutor, pode contribuir com o processo da aprendizagem do estudante bombeiro.

2. O procedimento para coleta de dados será:

- Realizar a entrevista semiestruturada com três (03) instrutores do corpo docente do Centro de Ensino Bombeiro Militar em Florianópolis. A mesma será gravada em áudio para posterior transcrição de dados.

3. O(s) benefício(s) esperado(s) é(são):

- Quais compreensões de ensino e de aprendizagem norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do soldado bombeiro militar?
- Quais compreensões os estudantes soldados possuem acerca do seu processo de aprendizagem, mediada pelo instrutor?

4. O(s) desconforto(s) e o(s) risco(s) esperado(s) é(são) mínimos, visto que minha participação será em sala de aula para responder a uma entrevista semiestruturada.

5. A **minha participação** neste projeto tem como **objetivos específicos**:
- Identificar quais os saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais dos instrutores que colaboram para o processo de aprendizagem do curso de formação de soldados bombeiros e o que cada saber representa à sua prática pedagógica;
 - Conhecer como é pensada e desenvolvida o processo de ensino e aprendizagem do estudante soldado bombeiro militar pelo instrutor;
 - Identificar o tipo de formação dos instrutores e a contribuição para o processo de formação dos estudantes soldados.
6. A **minha participação é isenta de despesas** e **tenho direito** à assistência, a tratamento e à indenização por eventuais danos, decorrentes de minha participação na presente pesquisa.
7. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
8. A minha desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico. Não virá interferir na minha rotina diária de trabalho e família.
9. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
10. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado), sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.
11. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Florianópolis (SC), de maio de 2013.

Pesquisador Responsável pelo Projeto

Sujeito da pesquisa e/ou responsável

Testemunhas:

Nome:

RG:

CPF/MF:

Nome:

RG:

CPF/MF:

APÊNDICE B – Técnica de complemento aplicado aos estudantes soldados.

Técnica de complemento

Meu nome é Edevaldo Dalabeneta e estou desenvolvendo a pesquisa “**A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA**: reflexões sobre a aprendizagem a partir da perspectiva vigotskiana”, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, na Universidade Regional de Blumenau, com o objetivo de analisar as compreensões de ensino e aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do estudante soldado bombeiro militar, e, caracterizar as compreensões que os estudantes soldados possuem sobre sua aprendizagem, mediada pelo instrutor. Essa pesquisa tem relevância porque queremos compreender os saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais dos instrutores que participam do processo de formação do estudante soldado, identificando características de um bom instrutor e também de aprendiz soldado, para tanto, essa técnica de comando se faz importante para que posteriormente possamos selecionar seis (06) estudantes para uma entrevista.

Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e somente serão utilizadas nesse trabalho.

Florianópolis, 06 de novembro de 2013.

Estudante soldado:	
Cidade que reside:	
Telefone para contato com DDD:	
E-mail para contato:	
Pelotão a que pertence:	

1. Um (a) bom (a) instrutor (a) bombeiro militar, para mim, é aquele (a) que...
2. Tornar-se um soldado bombeiro é fruto de um processo de aprendizagem. Quanto à aquisição de diferentes saberes no decorrer do meu curso, eu compreendo que o meu papel, como estudante, é...
3. Entre os bons instrutores que atuaram na minha formação de bombeiro, eu destaco (por favor, mencione três nomes e a disciplina que ministrou):
4. Escolha três palavras (ou termos) que você escolheria e que melhor caracterizam-se cada um destes três instrutores:

APÊNDICE C - Questões para a entrevista semiestruturada – Instrutor 03.

Questões para a entrevista semiestruturada – Instrutor 03.

Perguntas gerais

1.	Há quanto tempo encontra-se nas fileiras da corporação?
2.	Que funções e/ou atividades já desempenhou junto a corporação?
3.	Como se deu a sua entrada no centro de ensino do CBMSC?
4.	Há quanto tempo desempenha a atividade de instrutor no CBMSC?
5.	Quais foram (são) as disciplinas ministradas pelo senhor?
6.	O senhor possui formação acadêmica em licenciatura? Se, sim, qual?
7.	Para o senhor, quais seriam as características de um bom estudante soldado bombeiro?
8.	Após ter sido realizado uma técnica de comando com 20 estudantes, o senhor foi indicado pelos mesmos como sendo um bom instrutor. A que o senhor atribui este resultado?
9.	Quais as características de um bom instrutor?
10.	Quando do início de seu trabalho como instrutor junto ao CBMSC, o senhor recebeu alguma orientação de cunho pedagógico? Se sim, qual e como se deu o processo?
11.	O que é aprendizagem para o senhor?
12.	Como o senhor observa entre os estudantes as questões de competitividade?
13.	Alguma teoria pedagógica (autor) inspira sua prática como instrutor? Se sim, qual e por quê?
14.	O que é ensinado em sala de aula são saberes construídos socialmente ao longo de muitos anos, o que contribui para a cultura do bombeiro com diferentes saberes, como os conceituais, didáticos pedagógicos, experienciais e atitudinais. Como o senhor compreende esses saberes?
15.	Existe um trabalho colaborativo com a equipe de coordenação e supervisão pedagógica para preparar/executar/avaliar suas aulas? Se sim, como é realizada. Se não, por quê?

Perguntas específicas:

16.	Os estudantes lhe atribuíram muitas características. Entre elas, o seu domínio, atualização e conhecimento conceitual na disciplina que ministra. Como se deu este conhecimento e sua atualização?
17.	A sua forma de ensinar vem a ser outra importante característica apontada na pesquisa pelos estudantes. Como didaticamente é pensada e preparada suas aulas, pois, para os estudantes o senhor possui boa didática, flexibilidade em seu modo de ensinar e é dinâmico?
18.	A experiência foi outro importante aspecto indicado pelos estudantes. Que valor o senhor atribui a sua experiência para a sua prática pedagógica?

19. O que marca e determina a postura de um bombeiro para os estudantes é a sua atitude. Ela congrega e articula condições subjetivas que dão forma ao novo soldado, ou seja, você na condição de instrutor é referência a ser seguido. Como a sua paciência e outros adjetivos (auxiliador, com grande sabedoria, compreensivo, responsável, respeitoso, companheiro, tranquilo, humilde, sério, calmo, acessível, extrovertido, atencioso, relação próxima, interativo e que ama o que faz) indicados pelos estudantes, podem em sala de aula contribuir para um processo de aprendizagem com vistas a formação de um bombeiro?

APÊNDICE D - Questões para a entrevista semiestruturada – Instrutor 01.

Questões para a entrevista semiestruturada – Instrutor 01.

Perguntasgerais

1.	Há quanto tempo encontra-se nas fileiras da corporação?
2.	Que funções e/ou atividades já desempenhou junto a corporação?
3.	Como se deu a sua entrada no centro de ensino do CBMSC?
4.	Há quanto tempo desempenha a atividade de instrutor no CBMSC?
5.	Quais foram (são) as disciplinas ministradas pelo senhor?
6.	O senhor possui formação acadêmica em licenciatura? Se, sim, qual?
7.	Para o senhor, quais seriam as características de um bom estudante soldado bombeiro?
8.	Após ter sido realizado uma técnica de comando com 20 estudantes, o senhor foi indicado pelos mesmos como sendo um bom instrutor. A que o senhor atribui este resultado?
9.	Quais as características de um bom instrutor?
10.	Quando do início de seu trabalho como instrutor junto ao CBMSC, o senhor recebeu alguma orientação de cunho pedagógico? Se sim, qual e como se deu o processo?
11.	O que é aprendizagem para o senhor?
12.	Como o senhor observa entre os estudantes as questões de competitividade e colaboração?
13.	Alguma teoria pedagógica (autor) inspira sua prática como instrutor? Se sim, qual e por quê?
14.	O que é ensinado em sala de aula são saberes construídos socialmente ao longo de muitos anos, o que contribui para a cultura do bombeiro com diferentes saberes, como os conceituais, didáticos pedagógicos, experienciais e atitudinais. Como o senhor compreende esses saberes?
15.	Existe um trabalho colaborativo com a equipe de coordenação e supervisão pedagógica para preparar/executar/avaliar suas aulas? Se sim, como é realizada. Se não, por quê?

Perguntas específicas:

16.	Os estudantes lhe atribuíram muitas características. Entre elas, o seu domínio e conhecimento conceitual na disciplina que ministra. Como se deu este conhecimento?
17.	A sua forma de ensinar vem a ser outra importante característica apontada na pesquisa pelos estudantes. Como é pensada e preparada suas aulas, pois, para os estudantes elas são dinâmicas e produtivas?
18.	A experiência foi outro importante aspecto indicado pelos estudantes. Que valor o senhor atribui a sua experiência para a sua prática pedagógica?
19.	O que marca e determina a postura de um bombeiro para os estudantes é a sua atitude. Ela congrega e articula condições subjetivas que dão forma ao novo soldado, ou seja, você na condição de instrutor é referência a ser seguido. Como a paciência e outros adjetivos (atencioso, vocacionado, comunicativo, reto, amigo, acessível, calmo, tranquilo, por meio de simplicidade e interação, e por fim ama o que faz) indicados pelos estudantes, podem em sala de aula contribuir para um processo de aprendizagem com vistas a formação de um bombeiro?

APÊNDICE E - Questões para a entrevista semiestruturada – Instrutor 02.

Questões para a entrevista semiestruturada – Instrutor 02.

Perguntasgerais

1.	Há quanto tempo encontra-se nas fileiras da corporação?
2.	Que funções e/ou atividades já desempenhou junto a corporação?
3.	Como se deu a sua entrada no centro de ensino do CBMSC?
4.	Há quanto tempo desempenha a atividade de instrutor no CBMSC?
5.	Quais foram (são) as disciplinas ministradas pelo senhor?
6.	O senhor possui formação acadêmica em licenciatura? Se, sim, qual?
7.	Para o senhor, quais seriam as características de um bom estudante soldado bombeiro?
8.	Após ter sido realizado uma técnica de comando com 20 estudantes, o senhor foi indicado pelos mesmos como sendo um bom instrutor. A que o senhor atribui este resultado?
9.	Quais as características de um bom instrutor?
10.	Quando do início de seu trabalho como instrutor junto ao CBMSC, o senhor recebeu alguma orientação de cunho pedagógico? Se sim, qual e como se deu o processo?
11.	O que é aprendizagem para o senhor?
12.	Como o senhor observa entre os estudantes as questões de competitividade e colaboração?
13.	Alguma teoria pedagógica (autor) inspira sua prática como instrutor? Se sim, qual e por quê?
14.	O que é ensinado em sala de aula são saberes construídos socialmente ao longo de muitos anos, o que contribui para a cultura do bombeiro com diferentes saberes, como os conceituais, didáticos pedagógicos, experienciais e atitudinais. Como o senhor compreende esses saberes?
15.	Existe um trabalho colaborativo com a equipe de coordenação e supervisão pedagógica para preparar/executar/avaliar suas aulas? Se sim, como é realizada. Se não, por quê?

Perguntas específicas:

16.	Os estudantes lhe atribuíram muitas características. Entres elas, o seu domínio e conhecimento conceitual na disciplina que ministra. Como se deu este conhecimento?
17.	A sua forma de ensinar vem a ser outra importante característica apontada na pesquisa pelos estudantes. Como é pensada e preparada suas aulas, pois, para os estudantes, o senhor explica muito bem?
18.	Que valor o senhor atribui a sua experiência para a sua prática pedagógica?

19. O que marca e determina a postura de um bombeiro para os estudantes é a sua atitude. Ela congrega e articula condições subjetivas que dão forma ao novo soldado, ou seja, você na condição de instrutor é referência a ser seguido. Como a sua paciência e outros adjetivos (compreensivo, responsável, respeitoso, companheiro, tranquilo, humilde, sério, calmo, relação próxima e interativo) indicados pelos estudantes, podem em sala de aula contribuir para um processo de aprendizagem com vistas a formação de um bombeiro?

APÊNDICE F – Questões para a entrevista semiestruturada – Supervisora pedagógica.

1.	Há quanto tempo trabalha no CEBM?
2.	Que funções e/ou atividades já desempenhou junto a corporação?
3.	Como se deu a sua entrada no centro de ensino do CBMSC?
4.	Há quanto tempo desempenha a atividade de orientadora pedagógica no CBMSC?
5.	Você já ministrou alguma disciplina para os estudantes soldados, cabos, sargentos, oficiais e/ou instrutores? Se sim, como foi esta atividade?
6.	Qual é a sua formação acadêmica?
7.	Para você, quais seriam as características de um bom estudante soldado bombeiro?
8.	Para você, quais seriam as características de um bom instrutor bombeiro?
9.	Quais as funções de uma orientadora pedagógica no CEBM?
10.	Quais as funções de uma supervisora pedagógica no CEBM?
11.	Quando do início de seu trabalho junto ao CEBM como supervisora pedagógica, você recebeu alguma orientação para desenvolver seu trabalho? Se sim, como se deu este processo?
12.	E depois, como se deu o início de seu trabalho como orientadora pedagógica? Você recebeu alguma outra orientação para desenvolver seu trabalho? Se sim, como se deu este processo?
13.	O que é aprendizagem para você? Poderia dizer em qual base teóricas e sustenta sua concepção?
14.	O instrutor bombeiro possui sua própria concepção de processo de aprendizagem acerca do estudante soldado. Como você, na função de orientadora pedagógica compreende essa concepção?
15.	O que você entende por saberes docentes? Poderia dizer em qual base teórica se sustenta sua concepção? Poderia citar alguns saberes?
16.	Como você percebe a existência de saberes docentes presente na prática pedagógica dos instrutores que no CEBM trabalham?
17.	Como você observa entre os estudantes as questões de competitividade e colaboração? Isso auxilia/compromete o processo de ensino e aprendizagem?
18.	Como você observa entre os instrutores as questões de competitividade e colaboração? Isso auxilia/compromete em que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?
19.	Como você compreende as questões de ensino, aprendizagem, currículo, e avaliação descritos pela IN 40-01?
20.	O que é ensinado em sala de aula são saberes construídos socialmente ao longo de muitos anos, o que contribui para a cultura do bombeiro com diferentes saberes, como os conceituais, didáticos pedagógicos, experienciais e atitudinais. Como você compreende esses saberes?
21.	Existe algum trabalho colaborativo com a equipe de coordenação e supervisão pedagógica com os instrutores bombeiros? Se sim, como é realizada. Se não, por quê?

22. É disponibilizado aos instrutores bombeiros um espaço/tempo para refletirem juntos sobre os seus processos de ensinar e aprender? Existe um diálogo entre os pares? Ocorrem formações continuadas aos instrutores e/ou dias de conselho de classe?

23. Como é desenvolvido o curso de técnicas de ensino? Quem é o público deste curso? Qual é o objetivo deste curso? Quem o ministra? Ele tem alcançado quais resultados?

24. A IN 40-01 fala sobre a necessidade de se formular um projeto político pedagógico para o CEBM. Este PPP já existe? Se sim, como foi produzido? Se não, por quê?

APÊNDICE G - Questionário para levantamento de dados junto ao Corpo Docente do CEBM.

Questionário para levantamento de dados junto ao Corpo Docente do CEBM.

Meu nome é Edevaldo Dalabeneta, sou soldado do CBMSC desde 2003 e estou desenvolvendo a pesquisa **“A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA: análise sobre o processo de aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural”**, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, na Universidade Regional de Blumenau – FURB, com o objetivo de analisar as compreensões da aprendizagem que norteiam a prática pedagógica dos instrutores que participam da formação do estudante soldado bombeiro militar. Essa pesquisa tem relevância porque queremos compreender os saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais dos instrutores que participam do processo de formação do estudante soldado, identificando características de um bom instrutor, para tanto, esse questionário se faz importante para que posteriormente possamos identificar o tipo de formação dos instrutores deste CEBM.

Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e somente serão utilizadas nesse trabalho.

INDIQUE, assinalando com “X” no quadro abaixo o seu tipo de graduação:

Tipo de graduação	Bacharel	()
	Tecnólogo	()
	Licenciatura	()

Após o preenchimento, favor encaminhar para o email deste soldado bombeiro militar e pesquisador: dalabeneta@cbm.sc.gov.br ou sddalabeneta@hotmail.com

Desde já agradeço por sua participação e colaboração.

Florianópolis, 17 de março de 2015.

ANEXOS

ANEXO A – Edital número 1.1-15-DE/CBMSC para o credenciamento de instrutores para o corpo docente.



SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA
CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA
DIRETORIA DE ENSINO

EDITAL Nr 1.1-15-DE/CBMSC

PROCESSO DE CREDENCIAMENTO DE PROFESSORES PARA O ANO DE 2015

O Diretor de Ensino do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina faz saber que, no período de 8 de janeiro a 10 de fevereiro de 2015, encontram-se abertas as inscrições para o credenciamento de professores que pretendem atuar em atividade de docência no CEBM e nos demais Estabelecimentos de Ensino do CBMSC no ano de 2015.

1. DA FINALIDADE

Credenciar militares que reúnam experiência e/ou formação profissional e acadêmica voltadas às atividades de docência no CEBM e EE/UOp, para atuarem como professores em cursos de Formação, Aperfeiçoamento, Capacitação e Treinamentos, sejam para BBMM ou para o público civil, comprometidos com a qualidade de ensino e capazes de responder às demandas do compromisso firmado com a educação na corporação.

2. DAS INSCRIÇÕES

2.1 Período de inscrições: de 8 de janeiro a 10 de fevereiro de 2015.

2.2 Os interessados deverão preencher o formulário de inscrições, conforme link disponível no item 2.4, em conformidade com o quadro geral de disciplinas/cursos (códigos) do Anexo B e requisitos do item 3 deste Edital.

2.3 O formulário deverá ser lido e preenchido com atenção, pois o candidato é responsável pelas informações prestadas.

2.4 O formulário de inscrição está disponível em formato eletrônico, online, e pode ser acessado clicando [AQUI](#).

2.5 Caso haja dificuldade no acesso ao formulário eletrônico, o seguinte atalho poderá ser copiado e colado no navegador de sua preferência: <http://goo.gl/forms/DkkOZHGXG>.

2.6 Dúvidas no preenchimento poderão ser sanadas através de contato com a Secretaria da Diretoria de Ensino, conforme descrito no item 5.3 deste edital.

3. DOS REQUISITOS

3.1 O candidato a docente deverá apresentar e satisfazer as seguintes condições:

- a. ser Militar Estadual, da ativa ou reserva remunerada;
- b. possuir o Curso de Técnicas de Ensino (CTE), curso ou disciplina que o habilite para a docência em nível superior ou, ainda, curso equivalente a ser reconhecido pela DE e, em caso de não possuir, estar disponível para cursar o CTE durante o ano letivo, conforme oferta da DE;
- c. ter seu currículo Lattes (lattes.cnpq.br) cadastrado;
- d. ser habilitado por curso de capacitação, se houver, na área em que pretende atuar como docente;
- e. ser habilitado em curso ou oficina de instrutores, se houver, na área em que pretende atuar, ou se comprometer a realizá-lo, assim que lhe for ofertado.

3.2 Os professores que já ministram aulas no CEBM também precisam realizar suas inscrições, seja para as disciplinas que já ministram ou para outras que possuem interesse.

4. DO CREDENCIAMENTO DE PROFESSORES

4.1 O credenciamento de professores se dará a partir do recebimento do formulário de inscrição e a observância ao cumprimento dos pré-requisitos exigidos no item 3.

4.2 As informações encaminhadas através do formulário online dentro do prazo previsto neste Edital serão posteriormente remetidas à Coordenadoria de cada disciplina/curso, cuja atribuição será de analisar os currículos, deferindo ou indeferindo as inscrições.

4.3 A relação de professores considerados habilitados para exercício da docência no CBMSC será disponibilizada na rede e no Portal do CBMSC até **16 de março de 2015**.

4.4 O objetivo do edital é o de consolidar um cadastro geral de docentes que possa fornecer contatos para os responsáveis pelos cursos no âmbito do CBMSC, a fim de facilitar a composição dos seus quadros de professores. Cabe esclarecer que a inclusão no cadastro não assegura vaga para a docência em curso ou disciplina.

4.5 Somente poderão ser indenizados com horas-aulas, em 2015, os professores inseridos no cadastro geral.

4.6 Caberá a cada docente manter atualizado o seu cadastro junto à Diretoria de Ensino, sobretudo em relação ao nível de escolaridade, sob pena de não receber a indenização de ensino conforme sua titulação.

4.7 A inclusão no cadastro geral de docente não inscrito nesse edital compete, a qualquer tempo, à DE ou ao Coordenador de determinada disciplina/curso.

4.8 Por responsáveis pelos cursos, mencionados no item 4.4, entende-se:

a. a Diretor de Ensino;
b. o Comandante do CEBM, para os cursos de formação e aperfeiçoamento realizados no CEBM;

c. os Comandantes de BBM, para os cursos de capacitação e treinamentos realizados nas Unidades Operacionais;

d. os Secretários de Curso, para os cursos de formação realizados nos demais Estabelecimentos de Ensino;

e. os Coordenadores de Disciplina/Curso ou, na falta destes, os Coordenadores Operacionais, para os cursos modulares desenvolvidos sob suas responsabilidades.

4.9 O formulário de inscrição online pretende, ainda, sondar o interesse e familiaridade dos docentes em atuar nos cursos desenvolvidos na modalidade EaD.

5. DISPOSIÇÕES GERAIS

5.1 Para compor o corpo docente, nos mais variados cursos/treinamentos, conforme mencionado no item 4.4, será procedida análise dos currículos e pré-requisitos dos BBMM constantes no cadastro geral, assim como a avaliação do perfil profissional e acadêmico do candidato conforme critérios contidos no Anexo A.

5.2 O Anexo B contém a grade curricular dos cursos de formação e a relação de cursos, divulgando os códigos que serão utilizados pelos interessados no preenchimento do cadastro de inscrição.

5.3 Dúvidas podem ser encaminhadas à Diretoria de Ensino, ao e-mail desec@cbm.sc.gov.br ou pelo telefone (48) 3239-7308.

Quartel da DE, em Florianópolis, 8 de janeiro de 2015.


EDUPÉRCIO PRATTS – Ten Cel BM
Diretor Interino de Ensino do CBMSC

ANEXO B – Ementa da disciplina Técnicas de Ensino.

**CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA
DIRETORIA DE ENSINO
CENTRO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PRAÇAS
CURSO DE FORMAÇÃO DE SARGENTOS BM**

PROGRAMA DE MATÉRIA e UNIDADES DIDÁTICAS “TÉCNICAS DE ENSINO”

Programa de Matéria			
Sigla	Ensino Profissional		H/A
CTE	Técnicas de Ensino		45
Objetivos: Capacitar o Aluno Sargento com as habilidades necessárias para atuar como instrutor, na capacitação de adultos, com base nas técnicas preconizadas pelo ensino interativo.			
Plano de Unidades Didáticas			
Unidade Didática	nº	Assuntos Abordados	H/A
• Introdução da disciplina.	1	Importância do tema.	01
• Treinamento de adultos.	1	Conceituar corretamente treinamento e desenvolvimento.	05
	2	Diferenciar, enumerando pelo menos duas características de aprendizagem da criança e do adulto.	
	3	Enumerar pelo menos seis aplicações da andragogia nas técnicas de treinamento de adultos.	
• Técnicas de apresentação	1	Enumerar pelo menos cinco tópicos para a preparação de uma apresentação relacionados na lição.	05
	2	Descrever, utilizando exemplos, as três partes da estrutura básica de uma apresentação.	
	3	Demonstrar, em um exercício prático, uma apresentação de acordo com uma lista de checagem baseada na lição.	
• Informação e Capacitação	1	Conceituar corretamente apresentação de informação e apresentação de capacitação.	03
	2	Diferenciar, apresentação de informação e de capacitação, enumerando pelo menos seis características.	
	3	Descrever sucintamente os três requisitos da capacitação e apresentando um exemplo de cada um deles.	
• Finalidade e Objetivos	1	Conceituar corretamente finalidade do treinamento.	05
	2	Diferenciar objetivo de desempenho e objetivo de capacitação, a partir do conceito de ambos.	
• Planejamento de aula	1	Enumerar, os passos para o planejamento de uma aula.	05
	2	Descrever pelo menos quatro critérios	

	3	para o desenvolvimento do conteúdo de uma aula.	
	4	Identificar a ameaça e a vulnerabilidade em uma situação apresentada, indicando pelo menos duas medidas de gerenciamento de riscos aplicáveis ao caso.	
• Meios auxiliares de ensino	1	Descrever, na seqüência, os componentes de um plano de aula.	
	2	Enumerar os três grupos em que podem ser divididos os meios auxiliares utilizados na capacitação, citando pelo menos dois exemplos de cada.	05
	3	Descrever de forma sucinta as principais vantagens e desvantagens no uso de quadro branco, papelógrafo, retroprojetor, projetor de slides, vídeo cassete e projetor multimídia.	
	3	Descrever pelo menos quatro recomendações para a elaboração e uso de transparências e álbuns seriados.	
• Método interativo.	1	Descrever, a partir de uma situação apresentada, a construção do conhecimento através da equilibrção.	04
	2	Citar corretamente os elementos essenciais do Método Interativo apresentados na lição.	
	3	Descrever sucintamente as técnicas de Apresentação Interativa e Demonstração e Prática.	
• Avaliação da capacitação	1	Descrever, a partir de uma situação apresentada, a construção do conhecimento através da equilibrção.	05
	2	Citar corretamente os elementos essenciais do Método Interativo apresentados na lição.	
	3	Descrever sucintamente as técnicas de Apresentação Interativa e Demonstração e Prática.	
• Ambiente de ensino.	1	Conceituar avaliação.	05
	2	Descrever por que avaliamos, o que avaliamos e quando avaliamos uma capacitação.	
	3	Citar pelo menos três diferentes tipos de questões utilizadas em provas ou exames.	
• Ambiente de ensino.	1	Descrever, sucintamente, pelo menos três requisitos básicos de um ambiente de uma sala de aula.	05
	2	Enumerar pelo menos três considerações sobre aulas em ambiente de ensino externo apresentadas na lição.	
	3	Descrever pelo menos dois problemas em uma sala de aula e as possíveis soluções correspondentes.	
Verificação Final			02

Referências bibliográficas:

Manual do Curso de Técnicas de Ensino.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as Técnicas de Ensino**, Editora Atlas.

CASTRO, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de Ensino: POR QUE NÃO**. Espirus Editora, 14. ed.

ANEXO C – Ofício de encaminhamento de pesquisa e solicitação de autorização.



www.furb.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Blumenau, 15 de maio de 2013.

Ilmo Sr.
Tenente Coronel Flávio Rogério Pereira Graff
DD. Comandante do Centro de Ensino - CEBM - CBMSC

Prezado Senhor,

Apresentamos a V.S. o(a) mestrando(a) **EDEVALDO DALABENETA**, aluno(a) regularmente matriculado(a) no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (Turma 2013), da Universidade Regional de Blumenau – **FURB**. O (a) referido(a) mestrando(a) realiza, atualmente, pesquisa relacionada com o tema: **A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA: reflexões a partir da perspectiva vygotskyana**, sob a orientação do(a) professor(a) Dr(a) Edsón Schroeder.

Estamos, pois, solicitando a valiosa colaboração de Vossa Senhoria no sentido de autorizar/facilitar a realização da pesquisa acima mencionada neste respeitável órgão.

Vossa Senhoria pode ter certeza que os dados coletados serão analisados e socializados considerando-se os princípios éticos da confidencialidade e dentro do maior respeito pelo trabalho profissional dos professores e alunos desta instituição.

Na certeza de podermos contar com a sua valiosa colaboração, agradecemos a sua ajuda e nos subscrevemos.

Atenciosamente,

Profª Drª Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig
Coordenadora do PPGE/ME

MESTRADO
FURB/PPGE
EDUCAÇÃO

Recebi em 22/05/2013

FLÁVIO ROGERIO PEREIRA GRAFF, Ten Cel CBM
Comandante do Centro de Ensino

CNPJ: 82.662.958/0001-02
Inscrição Estadual: 250.974.665
Inscrição pela Portaria Ministerial
nº. 117 de 13/02/1986
D.O.U. de 14/02/1986
Mantenedora: Fundação

CAMPUS I - Central - Rua ... Blumenau/SC - Tel.: (47) 3321-0200 - Fax.: (47) 3322-8818
CAMPUS II - Complexo Tecnológico - Rua ... Blumenau/SC - Tel.: (47) 3221-6000 - Fax.: (47) 3221-6001
CAMPUS III - Rua São Paulo, 211 - Jd. Louveira Seca - 89030-000 - Blumenau/SC - Tel.: (47) 3321-7300
CAMPUS V - Hospital Regional Universitário e Futuro Complexo de Saúde - Rua Samuel Morse, 768 - Fortaleza - 89058-010 - Blumenau/SC - Tel.: (47) 3334-6431
CAMPUS VI - Horto Florestal Experimental - Rodovia Jorge Lacerda, s/nº - 89110-000 - Gaspar/SC - Tel.: (47) 3332-0238
CAMPUS VII - Foz de Itaipava - FURB/VI - Estr. dos Timoteas, s/nº - 89120-000 - Timbó/SC - Tel.: (47) 3382-0512


ANEXO D – Ofício de autorização da pesquisa

SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA
CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA
DIRETORIA DE ENSINO
CENTRO DE ENSINO

AUTORIZAÇÃO

Autorizo para os devidos fins e efeitos legais o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Educação “A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA: reflexões a partir da perspectiva vygotskyana”, iniciada em 22 de maio de 2013 e com término previsto para agosto de 2015, pelo Soldado BM e aluno matriculado no PPGE/ME da FURB Edevaldo Dalabeneta, para a produção de sua dissertação e de artigos dela decorrentes.

Quartel em Florianópolis, 08 de maio de 2014.



Aldo Baptista Neto – Tenente Coronel BM
Comandante do Centro de Ensino

ANEXO E – Matriz curricular do Curso de formação de soldados do CEBM em 2013.

CÚRRICULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS BM				
		Disciplina	Carga Horária	
		Base Comum	Área de Missão bombeiro	Sistema de segurança pública no Brasil
Qualidade na prestação do serviço	15			
Ética e cidadania	15			
Área de Cultura Institucional	Ordem unida		40	
	Legislação institucional		60	
Área de Linguagem e Informação	Português instrumental		30	
	Telecomunicações		15	
	Informática		15	
Área de Eficácia Pessoal	Gerenciamento do estresse		15	
	Saúde física		120	
	Resolução de problemas e tomada de decisão		15	
	Relações interpessoais e saúde mental		25	
Base específica			Fundamentos da atividade de bombeiro	15
			Combate a incêndio I - Teoria	30
		Combate a incêndio II - Prática	120	
		Atendimento pré-hospitalar	120	
		Salvamento em altura	120	
		Produtos perigosos	20	
		Salvamento aquático	120	
		Resgate veicular	55	
		Busca terrestre	60	
		Espaço confinado	30	
		Combate a incêndio florestal	30	
		Introdução a perícia	15	
		Prevenção	60	
		Direção defensiva	35	
		Motomecanização	15	
	Sistema de comando em operações de bombeiro	30		
Carga horária curricular			1255	
Estágio operacional			150	
A disposição da direção			95	
Carga horária total			1500	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da leitura da IG 40-01

ANEXO F – Poesia “Os bombeiros” de Olavo Bilac

Os bombeiros²⁹

"Na Praça da República, dentro de um imenso quartel, do centro de um vasto pátio, sobe para o céu uma altíssima torre. Lá em cima, cercado de trevas e silêncio, sozinho no seio augusto da noite, dominando a cidade que dorme, sob a paz estrelada do firmamento, atento, alerta, aguçando o olhar que fura a escuridão, vela um homem...

A cidade dorme. Fatigada da labuta diária, esfalfada pelas suas ambições, extenuada pelas suas lutas, abatida pelo excesso de sua vibração diurna, estafada pela febre das suas paixões, a cidade caiu no seu letargo de todas as noites. Calaram-se as últimas vozes da multidão, cessaram os últimos gestos do trabalho e do prazer, recolheram-se os últimos notívagos, fecharam-se como túmulos todas as casas.

Do alto da sua altíssima torre, sozinho na altura calada, o vigilante escruta, com o olhar atento, a metrópole que dorme. O seu olhar varre o horizonte... Correndo as ruas, apinhando-se nas praças, galgando os outeiros, precipitando-se pelas ladeiras, em reticências de ouro fúlgido, piscam vagamente na sombra os candieiros da iluminação pública. Mas a sua claridade incerta não espanca as sombras noturnas. Em torno deles, abaixo deles, acima deles, o olhar do vigilante vê apenas a treva, a treva espessa e informe, a treva misteriosa, em que parece reboar, num surdo lamento, o abafado ofego do milhão de criaturas que dentro dela repousam, mergulhadas no sono irmão e vizinho da morte...

Que busca, nas trevas, esse olhar ansioso, a leste e a oeste, ao norte e ao sul, sondando o mistério da noite cerrada?

Esse olhar vigia o acaso e a maldade: é o olhar previdente e arguto, abnegado e perpicaz, incansável e generoso, que vela pela segurança, pela propriedade, pela fortuna, pela vida de todos nós. É o olhar que espia o incêndio, é o olhar que, às ciladas do jogo, opõe a previsão do socorro.

Vigia o acaso e a maldade... Com esses dois inimigos como poderíamos dormir tranqüilos se não fosse a perpétua vigilância daqueles olhos atentos? O acaso é um inimigo terrível, com a sua irresponsabilidade e a sua inconsciência. Uma fagulha caída de qualquer chaminé, ou a explosão de um candieiro de petróleo, ou o fogo mal extinto da lareira que desperta ao sopro do vento - podem incendiar uma casa e um quarteirão. Mas a maldade humana ainda é mais terrível do que o acaso: o incêndio é, as vezes, muitas vezes, o salvador da quebra: e que importa ao incendiário a vida dos incautos? que lhe importa a ruína da gente desprevenida que o cerca? - uma lata de querosene e um estopim de pólvora custam tão pouco!...

Mas, do alto da sua torre, o vigilante espia o inimigo.

E notai: o seu olhar fixou-se agora num certo ponto da cidade que dorme aos seus pés; ele está vendo, com a agudeza da sua vista educada, alguma coisa que nosso olhar inexperto não poderá lobrigar. Não é um clarão: é um sub-clarão indistinto e vago, um rubor indeciso, um tênue dilúculo que mau aponta na treva...

²⁹ A escrita original foi mantida, assim os aspectos gramaticais não foram alterados. Reservamo-nos o direito de não incluir o termo *sic* ao lado de cada palavra com o objetivo de não poluir a escrita do poema.

Um alto grito sôa na solidão da noite; retinem compainhas; gritam clarins...Como por milagre, num minuto, num segundo, num instante, o quartel acorda e vive; - é o nada que desperta e vibra, ao mando de um fiat onipotente.

Ardem fachos espancando a noite; vozes de comando, rápidas e claras, cruzam na azáfama geral; chia nas bombas o vapor; de si mesmos, dócil e inteligentemente, colocam-se os mueres entre os varais dos carros; de cada canto surge uma figura humana, a que o clarão dos porta-luzes fumegantes dá um aspecto fantástico... E a falange salvadora, num estrépito de rodas, num patear de cavalos, num campainhar frenético, abala para o lugar do desastre... E, então começa a tragédia épica e sublime, - a epopéia da coragem e do sacrifício.

Quem há, por aí, que já não tenha, ao menos uma vez, tremido de susto e vibrado de comoção e entusiasmo, ao ver o trabalho, ao admirar a coragem desses bravos bombeiros, entre as chamas?

Coragem estupenda, - cem vezes mais admirável do que a dos soldados que afrontam a morte nos campos de batalha. Nos campos de batalha há as promoções: tal soldado, ao cabo de uma campanha, troca a blusa grosseira de guerreiro humilde pela farda agaloada de capitão, e até pela farda bordada de general. Mas, neste campo de batalha contra o fogo, o heroísmo é obscuro, a glória é anônima, recompensa - nula.

Assombrosa luta! Um homem, fraco, pequenino, humilde, contra o fogo que tudo pode!

Uma espessa atmosfera negra e impenetrável rodeia a casa incendiada... De repente, um grosso jato espanca e rasga a muralha de fumo; e, então, veemse lá em cima as salamandras heróicas, mourejando entre as labaredas, lambidas e enoveladas por elas, numa peleja sobre-humana!

Espetáculo que, uma vez contemplando, nunca mais é esquecido...É a luta dos pigmeus contra o briareu de mil braços acesos. Este herói, rodando no ar a machadinha com que golpeia um viga carbonizada, resplandece como Vulcano, dentro de uma chuva de áscuas vivas; aquele debate-se, como Lacoonte, entre as roscas de serpentes ígneas; aqueloutro, insensível às chamas que lhe remordem a facee as mãos, balança-se, pendurado a uma escada de corda, carregando um inválido, ou uma mulher, ou uma criança, que a sua bravura arrancou das garras de uma horrenda morte; - são as salamandras humanas, os gênios do fogo, não filhos dele, mas seus inimigos e seus dominadores!"

ANEXO G – Poesia “Socorro” de Eurivaldo Cunha³⁰**Socorro**

A esperança do encontro, o espectro da realidade, fico olhando o vazio tentando descobrir o seu momento.

Não sei dos seus erros ou acertos, da sua maior ou menor projeção; sua crença pouco me importa.

O que me importa – e com toda certeza – é a minha crença nesse momento, para poder lhe salvar.

O casuísmo, a realidade, sua imprudência, imperícia ou negligência, sei lá quantas palavras mais poderia usar para definir a causa do seu impasse.

Sei, sim, é que estou indo ao seu encontro – em seu socorro.

Não sei nem mesmo se caberia a você me socorrer, se minha sorte anda lá essas risadas.

Mas agora você esta em apuros, e precisa de alguém, e no socorro de quantas pessoas em apuros, você já não ocupou essa minha posição?...

Talvez eu esteja em pleno sol, ou me despedindo da noite; talvez eu esteja em plena madrugada, contrariando os meus sonhos.

Talvez... Uma porção de talvez, mas é certo que estou indo ao seu encontro.

Você pode acompanhar as guerras, ou fazer as guerras, ou mesmo estar em uma delas, não importa o nível ou o fundamento, nesse momento.

Você precisa é de socorro, por mais que despreze ou socorra.

Aqui você cessa e eu principio,

Com toda a confiança dos meus.

A vitória é minha obrigação, mesmo que a vitória seja uma só palavra de conforto.

Sua família agora é a minha, por menos que você queira.

O seu Deus passa a ser o meu, para podermos vencer.

Eu sou o bombeiro em socorro.

Quem é você?

³⁰ O autor é bombeiro militar de Brasília - Distrito Federal.